

Joana Cristina dos Santos Barbosa

## **Relatório de Estágio**

— MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

junho 20**19**

Joana Cristina dos Santos Barbosa

## **Relatório de Estágio**

Relatório Final de Estágio submetido como requisito parcial para  
obtenção do grau de

**MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º  
CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Orientação

Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.<sup>a</sup> Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores

— **MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

## **AGRADECIMENTOS**

A vida é feita e movida a sonhos. Desde os meus cinco anos de idade que soube que esta conquista seria um dos muitos sonhos pelo qual teria de lutar. É certo que esta podia ser uma caminhada feita individualmente pois, caminhando sozinha posso fazer pequenas conquistas. No entanto, acredito piamente, que caminhando acompanhada poderei conquistar o mundo. E do meu mundo fazem parte pessoas que trago diariamente no coração, às quais é imperativo agradecer por serem os melhores companheiros de caminhada.

Aos meus pais, o meu porto seguro, que ao longo destes anos se esforçaram, lutaram e trabalharam afincadamente para que me pudesse tornar a pessoa que atualmente sou. Agradeço por me terem educado em valores como a humildade, a honestidade, o respeito e por me terem incutido o espírito de luta, persistência e sacrifício tendo em vista o alcance de objetivos pois, só deste modo, e com o vosso apoio, pude alcançar o meu sonho.

À minha família, biológica e de coração, por terem compreendido alguma das minhas ausências e por incentivarem e apoiarem toda esta caminhada.

À minha querida avó Lurdes, meu anjo da guarda, que esteja onde estiver estará certamente orgulhosa da mulher que a neta se tornou e das conquistas que alcançou.

Aos meus queridos amigos que ao longo destes anos nunca duvidaram das minhas capacidades, compreenderam as minhas dúvidas e ajudaram-me na superação de obstáculos.

Às minhas grandes amigas da faculdade, Sara e Helena, que ao longo destes cinco anos me proporcionaram grandes momentos, ouviram as minhas inseguranças, me apoiaram e incentivaram, fazendo-me crescer e alcançar este objetivo que nos é comum.

À meu par pedagógico, Rute, por todos os momentos de partilha, colaboração, compreensão e aprendizagem conjunta.

À Professora doutora Maria Margarida Campos Marta e à Professora doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores que sempre

demonstram grande incentivo, disponibilidade e preocupação no meu crescimento profissional e pessoal.

Às orientadoras cooperantes pela amabilidade que demonstraram na receptividade e partilha de conhecimentos que contribuíram para a minha formação.

A todas as crianças, que ao longo deste percurso marcaram a minha vida e me fizeram lutar ainda mais por este sonho.

A todos sou muito grata.

## **RESUMO**

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado de Educação Pré-Escolar Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, lecionado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, tendo em vista a obtenção de qualificação profissional que habilita para a docência nos dois níveis educativos. O perfil duplo para a docência permitiu uma visão ampla e consistente sobre o desenvolvimento da criança e despertou para a sequencialidade do processo educativo.

Este documento tornou-se fulcral para o desenvolvimento profissional e pessoal da docente estagiária, uma vez que mobilizou os conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos e articulou-os com prática educativa, construindo os saberes profissionais. O saber ser e o saber agir tiveram como base a observação, a planificação, a ação e a reflexão, características do processo dinâmico e cíclico da metodologia de investigação-ação pela qual foi possível a compreender melhor as práticas educativas, atribuindo importância ao papel ativo e participativo da criança e ao papel do docente como agente reflexivo e inovador, promotor de mudanças.

Neste sentido, foram desenvolvidas ações educativas significativas integradas numa perspetiva construtivista, onde a criança foi co construtora do seu processo educativo e o docente mediador desse processo através da experimentação, descoberta e colaboração com os pares.

O trabalho colaborativo entre todos os intervenientes educativos foi uma mais-valia na construção identitária da criança e da futura profissional, rentabilizando os saberes de cada um.

Palavras-chave: Criança; Prática Educativa Supervisionada; Construtivismo; Colaboração.

## **ABSTRACT**

The following internship report was performed for the Subject of Supervised Educational Practise (SEP), part of the course study of the second year of the Master in Preschool Education and Teaching of 1st Cycle Basic Education's program from Escola Superior da Educação do Instituto Politécnico do Porto, with the aim to professionally qualify to teach both educational levels. The double profile for teaching allowed to develop an ample and consistent view on the a child's development and aroused insight for the sequential aspect of the educational process.

This document has become essential for the personal and professional development of the intern teacher, since it mobilized didactic, pedagogic and scientific knowledge and articulated them with educational practice, building also the professional knowledge. The knowledge of how to be and how to act were based in observation, planning, action and reflection, which are features of the dynamic and cyclic process of investigation-action, with which it is possible to better understand educational practises, emphasizing the active and interactive role of the child and the teacher's role an innovative and reflective agent, and change promoter.

In that regard, significant educational actions were developed, integrated in a constructivist perspective, in which a child was a co-constructor of the educational process and the mediator teacher of that process, through experimentation, discovery and collaboration with their peers.

The collaborative work between all educational players was an asset in the identity construction of the child and the future professional, maximizing their knowledge.

**Keywords:** Child, Supervised Education Practise; Constructivism; Collaboration.

## Índice

Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico e legal	3
1. Enquadramento teórico legal sobre a Educação	4
2. Fundamentos da Educação Pré-Escolar: Perfil e Prática Docente	13
2.1 A importância das ciências em Educação Pré-Escolar	20
3. Organização, Perfil e Prática Docente: o contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	22
Capítulo II – Caracterização do contexto da Prática Educativa Supervisionada e Metodologia de Investigação	32
1. Caracterização do centro de estágio	33
1.1 Caracterização do contexto de Educação Pré-Escolar	36
1.2 Caracterização do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	43
2. Metodologia de Investigação	49
Capítulo III – Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	53
1. Ação desenvolvida em contexto de Educação Pré-Escolar	54
2. Ação desenvolvida em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	67
Reflexão final	81
Referências Bibliográficas	85

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AAAF – Atividades de Acompanhamento e Apoio à Família  
AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular  
CEB – Ciclo do Ensino Básico  
DL – Decreto-Lei  
DN – Despacho Normativo  
EPE – Educação Pré-Escolar  
IA – Investigação-Ação  
JI – Jardim de Infância  
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo  
MAB – Material Multibásico  
MEM – Movimento da Escola Moderna  
NAS – Necessidades Adicionais Suporte  
OC – Orientadora Cooperante  
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar  
PAA – Plano Anual de Atividades  
PEA – Projeto Educativo Agrupamento  
PES – Prática Educativa Supervisionada  
PTT – Plano Trabalho de Turma  
SASE – Serviço de Apoio Social Escolar  
PCG – Projeto Curricular de Grupo



## INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado de Educação Pré-Escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico lecionado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. A PES desenvolveu-se no contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), num total de 440h.

O documento espelha o desenvolvimento do percurso profissional e pessoal da mestranda, para qual o mestrado habilita; a capacidade reflexiva da formanda; a aquisição de competências e de valores e, ainda, a articulação entre teoria e prática, sendo que a elaboração do mesmo está prevista, e assim de acordo com o Decreto-Lei (DL) n.º 79/2014, de 14 de maio para a obtenção do grau de mestre.

Deste modo, a PES, que decorreu de 1 de outubro a 12 de junho, foi “concebida numa perspetiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem (...) [e] concebida numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos”, (DL n.º 79/2014, de 14 de maio, artigo 11.º) que contribuiu para o processo formativo e para construção do conhecimento e das habilidades profissionais e pessoais, de modo a assumir uma postura reflexiva e indagadora

Complementando o que já fora referido, torna-se essencial fazer uma apresentação da estrutura do presente relatório. Neste sentido, este documento é composto, essencialmente, pela introdução, a introdução, onde foram elencados os objetivos e as contribuições do presente relatório; por três capítulos e pela reflexão final.

O primeiro capítulo reflete o conhecimento dos referenciais teóricos adquiridos e construídos ao longo da formação realizada, e a apropriação dos documentos normativos legais sendo estes dois instrumentos, ferramentas essenciais para a orientação e sustentação das ações educativas desenvolvidas nos dois níveis educativos. Este capítulo encontra-se dividido em três subcapítulos, onde no primeiro é possível encontrar-se uma contextualização e um enquadramento teórico e legal da educação; a valorização das

metodologias ativas promotoras da construção do conhecimento como a teoria construtivista e a metodologia de trabalho de projeto; e ainda destaca-se o perfil duplo e a formação docente. O segundo e o terceiro subcapítulo fazem alusão às especificidades da EPE e do 1.ºCEB, respetivamente, espelhando, essencialmente, a gestão curricular, a reflexão dos documentos legais de cada uma das valências e o perfil e prática do educador de infância e do professor de 1.º CEB.

O segundo capítulo contempla uma caracterização do contexto de estágio onde decorreu a PES. Importa referir que inicialmente se procedeu a uma caracterização geral do contexto educativo, seguindo-se uma caracterização mais detalhada do contexto de EPE, procedendo, por fim, uma caracterização mais detalhada do contexto do 1.ºCEB. Deste capítulo faz parte a referência à metodologia de Investigação-ação que sustentou a PES, bem como as diferentes etapas que a compõe e a análise dos contributos da referida metodologia.

O terceiro capítulo descreve, analisa e reflete algumas ações desenvolvidas nos dois contextos educativos da PES que se apoiam nos capítulos anteriores.

Por fim, e de modo a refletir e a analisar retrospectivamente todo o percurso desenvolvido, surge a reflexão final onde estão patentes as diferentes perspetivas e considerações acerca do processo de aprendizagem da mestranda e do seu desenvolvimento profissional e pessoal.

## **CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL**

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47).

Ao longo de toda a formação conseguida na Licenciatura de Educação Básica e, posteriormente no Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico foram adquiridos e construídos conhecimentos teóricos basilares acerca da prática pedagógica, bem como ocorreu uma reflexão acerca dos documentos normativos legais imprescindíveis na orientação da prática educativa. Estes saberes científicos, pedagógicos e didáticos foram mobilizados para ação, favorecendo a auto e hetero reflexão e (re)construção de novos conhecimentos. Note-se que os saberes docentes, relacionados com o “saber-fazer, saber-ser” (Tardif, 2002, p. 60) são um conjunto de diferentes saberes, nomeadamente os saberes de formação profissional, saberes pedagógicos e disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais, construídos e utilizados de acordo com as exigências profissionais.

O presente capítulo procura apresentar os referenciais teóricos e legais, que sustentaram e fundamentaram a PES na EPE e no Ensino do 1.º CEB, estando este dividido em três subcapítulos. No primeiro subcapítulo pretende-se explicar a contextualização geral da educação, comum aos dois níveis educativos para qual o mestrado forma, bem como a importância de pedagogias participativas promotoras da construção do conhecimento. Além disso, dá-se destaque ao perfil geral de desempenho docente, nomeadamente a formação inicial promotora de um perfil duplo. O segundo subcapítulo pretende fazer alusão ao perfil e prática do educador de infância, recorrendo às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), à gestão do currículo, bem como os modelos curriculares implícitos, e ainda outros pressupostos teóricos que fundamentaram as opções tomadas na ação desenvolvida na EPE.

O terceiro subcapítulo faz referência ao perfil e prática docente no ensino do 1.º CEB, que tem por base o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem,

pois segundo o DL n.º 241/2001, de 30 de agosto (anexo n.º2), “O professor do 1.º ciclo do ensino básico desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos”.

## 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO LEGAL SOBRE A EDUCAÇÃO

Ao longo do tempo, a sociedade sofreu alterações sociais, culturais, económicas, políticas e tecnológicas que influenciaram, inevitavelmente, de forma direta e indireta, o sistema educativo. Um dos grandes momentos marcantes da História de Portugal e também do sistema educativo foi a Revolução do 25 de abril de 1974, transformando o país a diversos níveis e provocando as alterações na sociedade portuguesa. Um grande efeito dessas alterações manifestou-se com a publicação feita em 1976, pela Assembleia Constituinte, a Constituição da República Portuguesa que decretou que todos os cidadãos, segundo o artigo 74º, alínea 1), “têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”. Neste ano, e segundo o artigo supracitado, alíneas 2) e 3), foi decretado o asseguramento do ensino básico universal, gratuito e obrigatório, bem como a criação de um sistema público educativo.

Posteriormente, em 1986, e dando continuidade às mudanças no sistema educativo em Portugal, ocorreu outra grande transformação na educação com a implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Assim o DL n.º 46/86, de 14 de outubro estabeleceu um quadro geral do sistema educativo que, segundo o artigo 1º, alínea 2), releva “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”. Para Pires (1987) estes três objetivos do sistema educativo ainda se mantêm na atualidade. Também nesse período de tempo deu-se maior importância à criança, como confere a Convenção dos Direitos das crianças, publicada em

1989 (unicef), onde todas as crianças deveriam ter acesso à educação e à cultura, com as mesmas oportunidades no acesso à escolarização de modo a desenvolverem-se de uma forma plena e harmoniosa, tornando-se cidadãos livres, respeitadores das suas ideias e das dos outros, autónomos e solidários (DL n.º46/86, de 14 de outubro, artigo 2.º).

A EPE era essencialmente da responsabilidade exclusiva da família, sendo esta o primeiro local de socialização da criança regulando a “identidade física, psicológica e cultural do indivíduo e age sobre ele por meio de uma fortíssima ação ideológica” (Cambi, 1999, citado por Costa & Santa Bárbara, s.d, p. 1)

Foi em 1997, com a aprovação do DL n.º 5/97, de 10 de fevereiro, a EPE passou a ser reconhecida como a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” (artigo 2.º).

Para o desenvolvimento equilibrado da criança, e após a análise reflexiva dos DL referentes à EPE e ao 1.ºCEB, verifica-se a necessidade de promoção de uma continuidade e uma articulação entre estes dois níveis educativos, favorecendo a transição educativa. Segundo Roldão (2005) é necessário existir um percurso educativo estruturado para as crianças dos 0 aos 12 anos, para que haja uma passagem tranquila e regulada pela instituição, transformando assim as transições entre níveis educativos mais suaves e sequenciais. Ao longo da vida, a criança irá sofrer transições de natureza diversas, como por exemplo: mudança de nível educativo, mudança de contexto, o que lhe dará a sensação de um novo começo, implicando mudanças no que havia sido anteriormente estabelecido, gerando novas relações sociais (Abrantes, 2005). Para que haja uma continuidade nas diversas transições educativas é essencial que a criança esteja motivada e predisposta a passar por esse processo, mas também que o contexto para o qual transitou esteja aberto a mudanças, de modo a garantir a integração e o bem-estar da criança (Oliveira-Formosinho, Formosinho & Monge, 2016). Segundo os autores supracitados, a presença e o envolvimento das famílias ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas no momento da transição, vai fazer com que esta se torne mais benéfica e bem-sucedida. Paralelamente, é fundamental que haja “abertura e colaboração entre os profissionais envolvidos”, quer seja entre o

mesmo grau de ensino ou entre os níveis educativos diferentes, para garantir o sucesso e a qualidade das transições efetuadas (*idem*, p. 13).

Deste modo, a Escola, segundo Alarcão (2000), é uma estrutura organizacional que está pensada, organizada e que realiza e avalia o seu papel ao nível da socialização da aprendizagem e do conhecimento. Assim, e segundo o DL n.º 240/2001, de 30 de agosto que aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, é objetivo dos profissionais de educação, e citando o anexo III, alínea 2-f), promover “a aprendizagem sistemática dos processos de trabalho intelectual e das formas de o organizar e comunicar, bem como o envolvimento activo dos alunos nos processos de aprendizagem” sabendo que para isto os Educadores terão de reunir experiências, valores, saberes e outros elementos presentes nos contextos culturais, sociais e pessoais das/dos crianças/alunos. Deste modo, e segundo Portugal (2008), os Educadores são profissionais “vistos pelas crianças e famílias como pessoas que se preocupam com elas, respeitadoras e de confiança, fornecendo serviços coerentes e importantes para elas” (Portugal, 2008, p. 61).

Na sequência de um desenvolvimento integral de cada criança, surgiu um documento de orientação curricular que fomenta o desenvolvimento das competências inscritas no Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, traduzindo-se nos quatro pilares do conhecimento, sendo eles “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser” (DGE, s.d; Delors et al., 1996, p. 77).

Segundo Delors et al. (1996), “aprender a conhecer” está intimamente ligado com a aquisição de instrumentos de compreensão, bem como o domínio dos mesmos. Assim, é dada a oportunidade ao sujeito de descobrir, conhecer e compreender aquilo que o rodeia, desenvolvendo as suas capacidades de comunicação. Através da descoberta do meio envolvente, o aprendiz adquire saberes sobre variados aspetos o que o leva a compreender o ambiente, sendo que, paralelamente é “[fomentado] o despertar da curiosidade intelectual (...), [favorecido e estimulado] o sentido crítico (...) [que] permite compreender o real, mediante (...) [a] capacidade de discernir” (p. 78). Importa salientar que a criança aprende exercitando a atenção, o pensamento e a memória, sendo este um processo nunca findado. Assim, só através do “aprender a fazer”, é que o aprendiz conhece verdadeiramente o ambiente, uma vez que o sujeito age

sobre o meio e este exerce influência no sujeito. Assim, o ato de experimentar relaciona-se com a formação formativa e profissional, pois pretende-se “ensinar o aluno a levar à prática os seus conhecimentos” (*idem*, p. 80).

Atualmente, um dos maiores desafios da educação é “aprender a viver juntos” devido à violência e aos preconceitos sentidos no Mundo. Neste contexto, realça-se que o sistema educativo promove a construção e aquisição de valores e conhecimentos sobre a diversidade humana, de modo a que seja perceptível as suas semelhanças e diferenças, descobrindo, deste modo, o outro, mas acima de tudo permitindo a descoberta de si mesmo de acordo com a visão real do mundo. Este pilar, promotor da relação com os outros, estimula a metodologia de trabalho de projeto (MTP) (cf. Capítulo I) integradora da participação de crianças e outros agentes da educação pelo que oferece oportunidades de “aprendizagem de métodos de resolução de problemas (...) [constituindo] uma referência para a vida futura dos alunos, enriquecendo a relação professor/aluno” (Delors et al., 1996, p. 85). Assim é essencial promover competências que levem a criança a “aprender a ser”, tendo a educação um papel essencial nesta consciencialização, isto é, no “desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade”, formando deste modo cidadãos críticos e autónomos, capazes de elaborar de modo a criar juízos de valor e a poder agir e decidir, tomando assim as suas opções (Delors et al., 1996, p. 86).

Refletindo sobre os pilares da educação é possível concluir que estes são universais pelo que envolvem os diferentes níveis educativos assim como articula diversas fases do desenvolvimento, estando os quatro interligados constantemente. Assim, segundo Solé (1999), a tarefa de aprender não é algo que seja fácil, sendo exigido à criança um grande envolvimento pessoal e intelectual, através de momentos como a atenção, consciencialização, avaliação, estabelecimento de relações. Se a criança estiver predisposta e se tiver oportunidade de se envolver no ato de aprendizagem poderá ser conduzido, através de componentes motivacionais, afetivas e relacionais, a aprendizagens significativas. Para além disto é bastante relevante referir que as interações estabelecidas não só entre Docente – Criança, como também a interação entre os pares promove uma motivação intrínseca, sendo uma característica da situação de ensino aprendizagem, afetando todos os

intervenientes do contexto e não característica da própria criança. A motivação é bastante importante pois, é orientadora da ação e todos os indivíduos precisam de ser estimulados e precisam de objetivos para se desenvolverem (Arends, 2008). Assim, Morgado (1999) defende que ocorra um levantamento das necessidades e motivações do sujeito de modo a integrá-las nas tarefas de aprendizagem.

A criança, enquanto aprendiz e cidadã, sente-se valorizada quando contribui para a construção da sua própria aprendizagem e do seu desenvolvimento, existindo uma centralização do aprendiz nos processos de cooperação entre pares e ainda uma interação com o meio social através de processos de assimilação e acomodação, responsáveis pelo funcionamento intelectual, encontrando-se interligados e completando-se (Piaget, 1980). Através da assimilação o sujeito organiza e conhece o ambiente recorrendo a estruturas/esquemas das propriedades do mesmo, enquanto no processo de acomodação, o indivíduo reorganiza/adapta as estruturas/esquemas das propriedades do ambiente, tendo em conta já as existentes (Piaget, 1980). Para além destes dois processos, Piaget (1980), destaca ainda a equilibração, um processo resultante da assimilação e acomodação, sendo este é o principal responsável pelo desenvolvimento cognitivo pois, através deste processo a criança reage às conturbações impostas pelo ambiente, anulando-as ou neutralizando-as de algum modo.

A teoria construtivista defendida por Jean Piaget, assenta na ideia que “Aprender é contruir” (Solé & Coll, 1999, p. 19) ou seja, aprender não é imitar a realidade. Becker (2009) acrescenta ainda a ideia “de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado” (p. 2).

Na perspetiva construtivista, o sujeito aprende quando é capaz de elaborar uma representação pessoal acerca de um objeto ou de conteúdo que estamos a investigar para posterior aprendizagem, sendo que esta representação pessoal e aprendizagem não surgem descontextualizadas, mas surgem de necessidades, interesse e de conhecimentos prévios que o sujeito possa ter e que podem introduzir uma novidade (*idem*). Assim, os conhecimentos prévios, segundo Ausubel, Novak e Hanesian (1983, citado por Miras, 1999) são um fator influenciador da aprendizagem, tornando-se uma base fulcral para a estruturação do plano de atividade/aula, ao permitir compreender quais os



objetivos a serem atingidos e qual a abordagem a adotar na introdução de um novo conteúdo.

Uma aprendizagem tem mais significado quando a criança estabelece relações com sentido, integrando o que já conhece com o novo objeto de aprendizagem (*idem*). Assim, é possível afirmar que a criança, através da perspectiva construtivista, constrói as suas próprias aprendizagens de uma forma ativa atribuindo “um significado próprio e pessoal para um objeto de conhecimento que existe” (Solé & Coll, 1999, p. 20). Becker (2009), tendo como base a teoria construtivista, defende ainda a importância da interação do indivíduo com o meio, físico e social estabelecendo assim inúmeras relações interpessoais.

Também Vygotsky fortifica esta teoria considerando, assim como Piaget, que a aprendizagem só é significativa se ocorrer a interação entre o sujeito e o objeto, ou então entre o sujeito e os pares, sendo este um fator promotor de aprendizagem. Neste processo a criança é “activ[a], el[a] age sobre o meio” (Vygotsky, 1982, citado por Neves & Damiani, 2006, p. 8) e age nas interações que estabelece, tornando-a um ser social, na medida em que este desenvolvimento é dirigido “pela internalização de signos e símbolos culturais” (Yudina, 2009, p. 4), sendo a criança um sujeito ativo na construção do processo de aprendizagem, o co construtor da mesma (Oliveira-Formosinho, 2007, citado por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Vygotsky afirma, ainda, que o desenvolvimento do sujeito se pode dividir em dois tipos: o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial (Coelho & Pisoni, 2012). O desenvolvimento real está relacionado com as conquistas sólidas e estáveis feitas pelas crianças, como as funções ou atividades que esta realiza sem o auxílio de outro sujeito, sendo que, pelo contrário, o desenvolvimento potencial refere-se às tarefas ou funções que a criança tem mais dificuldade ou não consegue, sendo essencial o auxílio de outro sujeito, ou seja, o que ela poderá atingir através da interação com o outro, aprendendo, por exemplo, através do diálogo, imitação e colaboração. O distanciamento entre estes dois níveis de desenvolvimento, segundo Vygotsky (1984, citado por Coelho & Pisoni, 2012) é chamado de zona de desenvolvimento proximal, caracterizando-se essencialmente pelo auxílio do sujeito até que ele seja capaz de desenvolver uma tarefa ou atividade sozinho, pois, “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã

– ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (p. 148). Assim, a zona de desenvolvimento proximal promove uma relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, na medida em que são despertados procedimentos evolutivos capazes de atuar unicamente quando o sujeito está em interação e em cooperação com indivíduos do seu meio envolvente, ou seja, existe uma estimulação para a criação de estruturas na zona de desenvolvimento proximal (Baquero, 1998). Lev Vygotsky (1995, citado por Lebrun, 2008) defende que as crianças aprendem de uma maneira mais eficaz quando “o desenvolvimento cognitivo tem uma relação directa e estabelecida no desenvolvimento social” (p. 132).

Segundo Barra (2014), o conceito de zona de desenvolvimento proximal introduz a interação como fator promotor para aprendizagens significativas por parte da criança pois, através da relação interpessoal com os pares, com diferentes níveis de competência, ambos saem beneficiados, na medida em que adquirem atitudes cívicas de cidadania, como por exemplo o respeito e preocupação com o outro, e ainda são proporcionadas oportunidades de desenvolvimento psicológico, favoráveis ao aumento da autoestima, contribuindo ainda para a valorização pessoal da criança. Assim, a criança adquire diferentes pontos de vista, contribuindo para a sua descentração “essencial ao desenvolvimento socio afectivo e social” (Piaget, s.d, citado por Kamii, 2003, p. 63).

Nesta zona de desenvolvimento é favorável a troca social, ou seja, é essencial que ocorra a troca de saberes entre Docente – Criança de uma forma intelectual, sendo o docente um mediador entre o individuo e a sociedade e, a criança um aprendiz social (Barra, 2004; Solé & Coll, 1999). Desta forma, o mediador deve ajudar a criança a alcançar o desenvolvimento proximal, ou seja, impulsionar a cognição da criança, traduzindo-se isto no auxílio da transformação do desenvolvimento potencial em desenvolvimento real (Coelho & Pisoni, 2012). Assim, citando Barra (2004), o que o aprendiz adquire “é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas” (p. 769).

A interação entre os pares defendida por Vygotsky, assente na teoria construtivista de Piaget, relaciona-se com a MTP, baseadas nos princípios das pedagogias defendidas por Dewey e Fröebel. Assim, Fröebel defende o uso do fazer e da experiência no processo educativo pois, só assim é que as crianças

estão interessadas e motivadas, sendo estas orientadas pelo profissional de educação de modo a refletirem em todos os aspetos da experiência possibilitando “o entendimento e relação com o que vivencia no seu cotidiano” (FROEBEL, 2003, citado por Eto & Sá, 2011, p. 62). Kilpatrick estruturou o “método por projetos” baseado na teoria de John Dewey “aprender fazendo”, reforçando que na escola a criança resolve os seus problemas diários e que o docente é apenas “um guia e auxiliador” (Oliveira & Gonzaga, 2011, p. 9). Em concomitância, é dada importância ao conceito de democracia e de cidadania através de discussões e reflexões (*idem*).

A MTP, segundo Smith (citado por Leite, Malpique & Santos, 1991), esta “visa dar sentido à aprendizagem no interior da escola” (p. 71). Esta metodologia assenta num método de trabalho orientado para a resolução de problemas, que requer a participação de cada membro de um grupo contribuindo com as suas capacidades e com diferentes experiências, de modo a culminar num trabalho planificado cuidadosamente, decidido conjuntamente (*idem*). Neste processo de resolução de problemas Smith (Leite, Malpique & Santos, 1991) propõe um modelo de resolução com várias hipóteses, sendo elas a elaboração de uma hipótese tentando modificar uma estrutura cognitiva, verificação dessa hipótese, apreciação do *feedback* e, por fim, aprovação ou rejeição da modificação da estrutura cognitiva, sendo ainda importante referir que não são só desenvolvidas estruturas cognitivas, mas também estruturas relacionais e emocionais.

As etapas de um projeto são “identificação/formulação do problema” (p. 75), onde se definem dificuldades a ultrapassar, partilhando saberes que os sujeitos já possuem acerca do problema, sendo que o estudo deste deve ser centrado no contexto social das crianças; “pesquisa/produção” (p. 75), onde nesta etapa o trabalho é planificado e desenvolvido, sendo que a planificação pode ser de dois tipos: com objetivos gerais e específicos para cada atividade do projeto, ou só com objetivos gerais, não delineando assim objetivos específicos para cada momento do projeto. Para além disto, importa salientar, que o momento de pesquisa tem como ponto de partida as experiências diretas, imaginadas pelo sujeito. Por fim, a última etapa define-se como a “apresentação/globalização/avaliação final”, sendo este o momento de avaliar as alterações previstas e, posteriormente verificadas resultante da produção e

pesquisa das crianças (Leite, Malpique & Santos, 1991, p. 75; Vasconcelos, 2011).

Esta metodologia pretende fazer a articulação entre a teoria e a prática, promovendo o desenvolvimento da autonomia no sujeito, bem como o saber e o processo de saber fazer na medida em que “a prática alimenta a teoria e a teoria fundamenta a prática”, promovendo estruturas interdisciplinares (Leite, Malpique & Santos, 1991, p. 77). A MTP é uma metodologia de grande relevo pois, permite a articulação com o projeto de autonomia e flexibilidade curricular promotor da transversalidade de aprendizagens bem como “da mobilização de literacias diversas, de múltiplas competências, teóricas e práticas, (...) [estimulando] o conhecimento científico, a curiosidade intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho colaborativo” (Despacho Normativo (DN) n.º 5908/2017, de 5 de julho, artigo 3.º).

O papel do Educador deve ser, mais uma vez, de mediador promovendo a democratização, de modo a que seja o grupo a tomar as suas decisões para que possa “aprender mais, em maior quantidade”, revisando momentos acerca da dinâmica interativa (Leite, Malpique & Santos, 1991, p. 59). Além disso, deve ser também um facilitador, promovendo oportunidades às crianças, como a realização de práticas intensas e diversas, criando experiências diferentes. Deste modo, as crianças sentir-se-ão motivadas descobrindo as suas capacidades surpreendentes e extraordinárias (Edwards, Gandini & Forman, 1999, citado por Vasconcelos, 2011, p. 18).

De um modo geral podemos inferir que a educação é o “motor para o desenvolvimento, considerado globalmente, e isso também supõe incluir as capacidades de equilíbrio pessoal, de inserção social, de relação interpessoal e motoras ” (Solé & Coll, 1999, p. 19).

## 2. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: PERFIL E PRÁTICA DOCENTE

A Educação Pré-Escolar é vista como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, caracterizando-se pela sua facultatividade, sendo esta a etapa basilar para o desenvolvimento integral da criança (DL n.º5/97, de 10 de fevereiro, artigo 2.º).

Assim, desde 1981 que se tem vindo a observar um alargamento e um desenvolvimento da EPE, que originou um crescente número de crianças a frequentar este nível educativo, que consequentemente se traduziu num aumento do número de instituições públicas (Formosinho, 2013; Marta, 2015). Para além disto, estes alargamentos também se deveram à adoção de políticas e orientações curriculares, geridas e revisadas por profissionais do Ministério de Educação, destinadas às instituições públicas e às instituições privadas (*idem*).

Devido ao crescente alargamento da rede de EPE, e ao aumento do número de crianças a frequentarem este nível educativo, revelam-se vantagem pois é dada igualdade de oportunidades às crianças de vivenciarem experiências significativas, ao nível do desenvolvimento de competências e capacidades, ao nível do “desenvolvimento cognitivo, afectivo social e psicomotor” que contribuirão para a inserção da crianças no meio social, enquanto cidadão e para o seu sucesso nos diferentes níveis educativos (Ribeiro, 1994, p. 10; Formosinho, 2013).

Devido à importância que esta etapa reflete no desenvolvimento holístico da criança e devido à progressiva frequência das crianças na EPE, a lei n.º 85/2009, de 27 de agosto foi alterada, dando lugar à lei n.º65/2015, de 3 de julho onde é consagrada a universalidade da EPE a partir dos quatro anos de idade.

Para uma melhor visibilidade da importância da EPE a Lei-quadro (DL n.º 5/97, de 10 de fevereiro), apresenta os objetivos que contribuem para “a formação e o desenvolvimento integral da criança”, de modo a que esta possa ser livre, autónoma, solidária, um membro integrante da sociedade (artigo 2.º). Para além deste objetivo, estão ainda explanados no artigo 10.º do decreto acima supracitado, outros objetivos como a integração das crianças em

diversos grupos sociais; a promoção do desenvolvimento global, pessoal e social da criança através de experiências na vida democrática e respeitando as características individuais de cada criança; o despertar do pensamento crítico e da curiosidade; e a promoção de sensações de segurança e bem-estar.

Importa acrescentar que a EPE deve ser encarada como um complemento da ação educativa desenvolvida pela família, com a qual se deve estabelecer uma cooperação no sentido formativo, sendo essencial a participação no ambiente educativo, promovida pelos educadores de infância pois, “a família é um dos principais fatores de intervenção e de influência no processo de desenvolvimento e de aprendizagem” (*idem*; Tavares & Alarcão, 1992, p. 145). A parceria entre Jardim de infância (JI) e Família é muito importante pois, a família é crucial para o desenvolvimento da criança, uma vez que a cooperação entre ambos os sistemas contribui para que as crianças valorizem a instituição, porque sentem que a sua família também a valoriza. Assim, a colaboração entre os dois microssistemas promove o sucesso das crianças, a autoestima e atitudes face à aprendizagem (Marques, 1994; Zenhas, 2006). Compreende-se, então, que quanto mais estreita for a relação instituição – família, maior é o desenvolvimento e o sucesso educativo das crianças e jovens (Silva, 2003).

No sentido de fomentar o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, o educador de infância deve promover um ambiente com intencionalidade educativa, criando oportunidades de aprendizagem para todas as crianças, onde estas se sintam incluídas e confortáveis, demonstrando assim cuidado com a qualidade do clima das relações pois, “cuidar e educar estão intimamente interligados” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 8).

Neste sentido, quando se fala da profissão de educador de infância automaticamente se referencia a palavra ética que, segundo Estrela (2010) se espelha nos princípios que norteiam as práticas profissionais. Marta (2015) acrescenta ainda que, quando se fala de ética, inevitavelmente são abordadas as dimensões enredadas no “afeto e na instituição, no pensamento e na ação (...) na reflexão sobre os valores que se veiculam no quotidiano dos indivíduos e da sociedade” (p. 126). Assim, é essencial que o educador de infância seja promotor da ética do cuidado, com base no “respeito, confiança, aceitação e estimulação verbal”, na medida em que manifesta o seu apreço pela criança e pelas necessidades da mesma, que partilha as alegrias da mesma, mas também

que seja capaz de a escutar, compreender, proteger, respeitar, encorajar, promovendo assim o seu bem-estar e aprendizagens, levando a criança a agir de forma autónoma. O equilíbrio entre o desenvolvimento de capacidades, comportamentos e competências e o cuidado do bem estar que promove o crescimento cognitivo e emocional da criança (Estrela, 2010; Marta, 2015; Lopes da Silva et al., 2016, p. 106).

Nesta perspetiva se situa a dimensão ética do perfil de desempenho do educador de infância (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto) de modo a orientar as práticas no sentido de atingir os objetivos pedagógicos (DL n.º 5/97, de 10 de fevereiro) e as referências das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) para procurar uma educação de qualidade.

As OCEPE foram elaboradas por investigadores, representantes de pais, associações sindicais e profissionais, com o intuito de todas as crianças terem as mesmas oportunidades e se desenvolvam a um nível mais elevado (*idem*).

Apesar deste documento orientador, aprovado em 1997, ter sofrido uma revisão em 2016, derivado à necessidade de adaptação às mudanças e evolução da sociedade, a sua finalidade mantém-se a mesma, para que, deste modo, possam ser desenvolvidas práticas educativas onde são promovidas diferentes aprendizagens de forma articulada e integrada, onde a criança é “o sujeito do processo educativo”, sendo essencial dar resposta a todas (Lopes da Silva et al., 2016, p. 7; DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). Paralelamente, as OCEPE tem outra finalidade como contribuir para a construção e gestão do currículo, que se assume como um processo contínuo e faseado, composto por diversas atividades e projetos, cujo objetivo é a promoção de variadas aprendizagens e valores, sendo o educador um “profissional ativo na construção do currículo”, conhecedor de cada criança e do meio envolvente (p. 14) (Lopes da Silva et al., 2016; Diogo, 2010; Zabalza, 1992; Zabalza 1998) (cf. Subcapítulo 1 do Capítulo I). Deste modo, o processo de “Observar, registar, documentar, planear e avaliar” é essencial para a construção do currículo pois, há que observar as ações, as interações e os discursos das crianças, anotá-las e refletir acerca das mesmas, o que constitui o método da documentação pedagógica, imprescindível para compreender o estado de desenvolvimento no processo de aprendizagem e que alicerça as fases de planeamento, o plano da ação e de avaliação (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13). Concomitantemente, este processo é vivido como um ciclo interativo e consecutivo.

Para além das etapas que integram o currículo, a avaliação na EPE é essencial para regular a prática educativa, servindo assim para “tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” pois, através da observação e reflexão emerge a evolução das aprendizagens e desenvolvimento de cada criança, sendo esta a sustentação da planificação (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27; Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011). Portugal e Laevers (2010) destacam que a avaliação realizada com as crianças constitui também uma base de avaliação para o educador, na medida em que avalia “o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” (p. 9). Complementando o que já fora referido, a avaliação em EPE é de cariz formativo onde a criança é a protagonista do seu processo de aprendizagem, sendo que esta modalidade permite “uma recolha sistemática de informação que, uma vez analisada e interpretada, sustenta a tomada de decisões adequadas e promove a qualidade das aprendizagens (Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, p. 2). Além disso, a avaliação deve ser um processo contextualizado, organizado e sistemático decorrendo antes, durante e pós ação, ou seja, ao longo de todo o processo educativo, valorizando, não só os resultados, como também os processos das aprendizagens realizadas pelo grupo (*idem*).

Para a construção do currículo é essencial ter em atenção o processo acima referido, a organização do ambiente educativo, como também as atividades e os projetos curriculares preconizados nos documentos de apoio: projeto curricular da instituição e projeto curricular do grupo, que explanam todas as decisões pedagógicas (organização do espaço, organização dos materiais, organização do tempo, organização das interações), interesses e necessidades tidas em conta no momento de planificação para e com a criança, que juntamente com a ação da equipa pedagógica e da família colocam a criança no centro do processo educativo, criando as sensações de “segurança (...) acompanhamento (...) e de bem-estar” (DL n.º 241/2001, de 30 de Agosto, anexo n.º I; circular n.º17/ DSDC/DEPEB/2017).

No entanto, as OCEPE não são o único documento orientador que servem como referência e orientação das práticas educativas dos educadores de infância pois, os modelos curriculares procuram combinar “ação, teoria e prática” por forma a promover o desenvolvimento equilibrado da criança (Formosinho, 2013, p. 16). Assim, depois da observação, registo e



documentação do grupo de crianças, o educador deve recorrer a um ou vários modelos curriculares com os quais se identifica, mas também que se identifiquem com as características do ambiente e do grupo, e que satisfaçam as necessidades, os interesses, os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento e que respeitem o contexto social, pessoal e familiar da criança, bem como as suas capacidades e competências, integrando-os nas suas práticas educativas (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). Os modelos curriculares são bastante importantes pois neles se encontram respostas diversificadas, a conceção da criança e como decorre o seu processo educativo da mesma, orientando ainda o educador de infância a “pensar a ação, na ação e sobre a ação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 34).

Neste sentido, destacam-se modelos curriculares para a Educação de Infância que tornaram as práticas pedagógicas contextualizadas, “assumidas, interiorizadas, fundamentadas e, consequentemente, mais eficazes” (p. 22) no contexto onde decorreu o estágio de EPE, onde todas as ações educativas tiveram como referência e seguiram o quadro teórico e legal de modelos curriculares como *High-Scope*, Movimento Escola Moderna (MEM), Pedagogia-em-Participação, Reggio Emilia. Importa acrescentar, que todos os modelos curriculares procuram romper com as práticas educativas mais transmissivas, evidenciando assim o paradigma construtivista, na medida em que a criança é a promotora e construtora do seu próprio conhecimento, sendo encarada como “um ser competente que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade”, espelhando assim a Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 100).

Assim, paralelamente a esta protagonização da criança no processo de aprendizagem, e tendo por base Jean Piaget e John Dewey apresentada por *High-Scope*, esta também constrói o seu conhecimento através da “aprendizagem pela ação” ou seja, através da manipulação e experimentação dos objetos e da interação com novas ideias, acontecimentos e pessoas, o sujeito produz novas perspetivas com significado (Hohmann & Weikart, 2011, p. 22). Deste modo, o educador assume o papel de orientador e “[apoiente] do desenvolvimento” ao encorajar a criança e ao promover situações em que a mesma se sinta desafiada a agir e, posteriormente a refletir na ação desenvolvida (Oliveira-Formosinho, 2013; Hohmann & Weikart, 2011, p. 27). Posto isto, através da aprendizagem pela ação as crianças sentem-se mais

confiantes e motivadas para participar nas atividades, melhorando assim a sua iniciativa, bem como a sua capacidade de decisão tornando-se mais autónomas através da escolha e manipulação dos materiais e da interação com os pares e com o adulto que a leva a tomar consciência de si, enquanto elemento de uma sociedade (*idem*; Lopes da Silva et al., 2016).

Neste sentido, e tendo como base o modelo curricular de Reggio Emilia, evidencia-se a influência e a importância da “pedagogia das relações” (p. 118), de modo a que o conhecimento constrói-se através da colaboração e das interações entre criança-criança e criança-adulto, na medida em que, segundo Lino (2013) “todos aprendem com todos” (p. 111), tal como preconiza Vygotsky na teoria sociocultural (cf. Subcapítulo 1 do Capítulo I) (Edwards, Gandini & Forman, 2016). Nesta pedagogia o educador assume o papel de “promotor de crescimento e guia” sendo responsável pela criação de um ambiente educativo que facilite a comunicação e as interações e que incentive uma atitude investigativa por parte das crianças (Edwards et al., 2016, p. 151). Esta conduta por parte do educador, de orientador e guia, pressupõe um ato de escuta atento às ideias, sugestões, diálogos, curiosidades das crianças, privilegiando-se “o ouvir e o falar, dando primazia à escuta atenta da criança”, promovendo um ambiente democrático e o respeito pelo outro, espelhando assim a *pedagogia da escuta* (Lino, 2013, p. 127).

Paralelamente, segundo Niza (2013) também o MEM é um modelo curricular que privilegia a cooperação, a solidariedade e ainda a participação e convivência democrática. Estes princípios enquadram-se, também, na Pedagogia-em-Participação estando a “democracia (...) no coração das crenças, valores e princípios da Pedagogia” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 101)

Complementando as ideias já acima referidas, é relevante referir a importância que a organização do contexto educativo, nomeadamente a organização do espaço, do tempo e dos recursos tem na construção do conhecimento, na medida em que o educador deve promover um espaço que crie condições de participação, interação, escuta e desenvolvimento de competências de todas as crianças, tornando-se “uma condição básica para poder levar adiante muito dos outros aspetos-chaves” (Zabalza, 1998, p. 50). Concomitantemente, Reggio Emilia salienta a importância do ambiente educativo no processo de aprendizagem ao considerar o espaço como o

terceiro educador, “elemento participante” (p. 120), promotor de desafios e não de barreiras; flexível, proporcionando atividades que desenvolvam os diversos tipos de aprendizagem (cognitiva, social e afetiva), de modo a estabelecer-se sentimentos de segurança e bem-estar na criança (Malaguzzi, 1997, citado por Lino, 2013).

Refletindo no modelo *High-Scope* e na aprendizagem tendo por base a ação, as atividades desenvolvem-se num ambiente com bastante luz natural, composto por diferentes e atraentes áreas de interesse, o que estimula a “vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” quando a criança experimenta os diferentes papéis sociais e as diferentes relações com os outros aquando o jogo simbólico, possuindo assim diferentes perspetivas do mundo em que vive (Hohmann & Weikart, 2011; Oliveira-Formosinho, 2013, pp. 83-84). O jogo é bastante importante pois, para além de despertar as emoções e o lado afetivo da criança, também promove competências sociais e pessoais e uma melhoria da autoestima (Brougère 1998, citado por Silva, 2017; Grigorowitschs, 2009, citado por Silva, 2017).

Neste sentido, e refletindo no ambiente do espaço educativo, segundo o modelo MEM, dá-se grande importância dos instrumentos de pilotagem, que servem para auxiliar as crianças e o educador a regular e a planear a rotina, sendo exemplos o mapa de presenças, o quadro de distribuição das tarefas, entre outros (Folque, 2014). Este modelo também valoriza a aprendizagem cooperativa e participativa, sendo que, tal como Reggio Emilia, defendem o trabalho em grande grupo, em pequeno grupo e a pares, promovendo o trabalho de projeto (*idem*; Lino, 2013)

Nem só as OCEPE e os modelos curriculares norteiam as práticas educativas, também a MTP se revela essencial, tendo por base a resolução de problemas, do interesse do grupo, estimulando as crianças a serem “melhores cidadãos, atentos, capazes de pensar e agir, (...) auto-confiantes [e] rápidos na adaptação às condições sociais mais iminentes” (Kilpatrick, 2007, p. 28) (cf. Subcapítulo 1 do Capítulo I). Assim, é importante existir uma articulação entre os diferentes modelos curriculares, a MTP e as OCEPE pois, só deste modo poderá ser elaborado com as crianças e para as mesmas, um plano de atividades estimulante, combinando assim condições para a criança “aprender a aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 12).

Podemos deduzir que o educador deve agir como mediador no processo de aprendizagem, adotando uma postura indagadora e reflexiva, de forma a promoverem aprendizagens que levem as crianças a desenvolverem os domínios cognitivo, social, físico e afetivo (Edwards et al., 2016).

## 2.1 A importância das ciências em Educação Pré-Escolar

Desde muito cedo as crianças demonstram muita curiosidade por explorar e conhecer o mundo que as rodeia, isso acontece, por exemplo, quando, um bebé leva os objetos à boca e descobre que isso lhe dá prazer repete a ação acumulando assim um conjunto de aprendizagens devido ao contacto com o meio, concluindo assim que o contexto físico, social e familiar influencia o desenvolvimento e a aprendizagem (Papalia & Feldman, 2013).

Neste sentido, e sendo as ciências uma das áreas que estimula mais curiosidade, e desejo de compreender o porquê, e o interesse nas crianças em idade pré-escolar, partiu-se, ao longo de todo o projeto decorrente da PES, de práticas que prevaleceram o contacto com atividades decorrentes da “Área do Conhecimento do Mundo”, nomeadamente a “Introdução à Metodologia Científica”, a “Abordagem às Ciências” e o “Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias”, patente nas OCEPE, nunca descurando as outras áreas de conteúdo, imprescindíveis para a construção articuladas e transversalidade dos saberes (Lopes da Silva et al., 2016, p. 95). É relevante, assim, que o educador de infância proporcione um ambiente de encorajamento para a elaboração de ideias acerca do mundo que as rodeia e que as estimule a testá-las, cabendo à instituição educativa “valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes (...) [e] a realização de aprendizagens posteriores mais complexas (Caraça, 2007, p. 101).

Em modo de seguimento, promover aprendizagens relacionadas com as ciências como o trabalho experimental e, consequentemente a literacia científica, segundo Eshach (2006, citado por Martins et al., 2009) é importantíssimo pois, as crianças são curiosas por natureza própria o que se traduz numa motivação; ocorre a possibilidade de elaboração de experiências

positivas acerca das ciências; existe, posteriormente, um favorecimento na compreensão das teorias e conceitos, bem como da linguagem científica quando há exposição à educação em ciências desde muito cedo; e, sucede a promoção do pensamento científico, pensamento crítico e da criatividade.

Paralelamente, Fumagalli (1998, citado por Martins et al., 2009) acrescenta ainda que a educação em ciências desde tenra idade permite às crianças aperfeiçoar a sua relação de interação com o contexto físico e natural. Importa acrescentar que esta educação é promotora de atitudes tais como “a flexibilidade, abertura de espírito, reflexão crítica, respeito pela vida e pela natureza” (Jorge, 1991, citado por Santos, 2002, p. 23).

As atividades realizadas no âmbito das ciências permitem que a criança adquira conhecimento do meio envolvente de um modo mais profundo e rigorosa, na medida em que através da participação em diferentes procedimentos como observar, medir, contar, comparar, registar, descrever, que não capacidades unicamente aplicadas às ciências, ocorrendo assim uma interligação desta com outros domínios e subdomínios das áreas de conteúdo como a matemática, as diferentes expressões, linguagem oral e abordagem à escrita (Fialho, 2007; Sá & Varela, 2004).

Neste sentido, o educador deve promover atividades promotoras de literacia científica, tendo em conta as necessidades e os interesses das crianças de modo a que estas se desenvolvam holisticamente, valorizem o seu pensamento, e construam as suas aprendizagens, atribuindo-lhes significado, tal como preconiza o paradigma construtivista, estando “o conhecimento (...) na interacção sujeito e objecto” (Chauvel & Michel, 2006; Santos, 2002, p. 28). Assim, a área do conhecimento do mundo foi uma área central e integradora no projeto de intervenção e proporcionou oportunidades como explorar, escolher, manipular, tocar, brincar num ambiente de encorajamento da curiosidade das crianças, onde estas tiveram voz e foram escutadas em processos de negociação democrática. A curiosidade vivida no projeto a partir do conhecimento do mundo articulou-se com os saberes-ser da área de formação pessoal e social e com os saberes-fazer da área da expressão e comunicação. É nesta articulação de saberes que reside a essência da EPE e se reflete na construção do aprender fazendo, onde a criança é autora e atora do seu percurso educativo e o educador de infância o seu orientador.

### 3. ORGANIZAÇÃO, PERFIL E PRÁTICA DOCENTE: O CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Definindo-se como uma etapa basilar do percurso de ensino e aprendizagem (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015), o 1.º Ciclo do Ensino Básico, aspeto central deste subcapítulo, distingue-se da Educação Pré-Escolar, essencialmente pela formalização associada ao processo educativo, sendo que este nível, segundo o DL n.º 46/1986, de 14 de outubro, artigo 6.º, é de caráter “universal, obrigatório e gratuito”, prolonga-se por quatro anos do ensino básico, destinando-se a crianças com idades compreendidas entre os seis e os 10 anos.

Tal como a EPE, também o 1.º CEB apresenta objetivos gerais patenteados na LBSE, sendo que tem o propósito de assegurar uma formação equitativa a todos os cidadãos de modo a alcançarem a teoria e prática, o saber, a cultura escolar e do quotidiano, o saber fazer, adquirindo ainda, questões de cidadania relacionadas com a democracia, a cooperação, as atitudes civicamente autónomas, interventivas e responsáveis, questões de solidariedade, promovendo, desta forma, que todos os cidadãos se possam desenvolver de forma holística e integral, em condições adequadas às suas necessidades e interesses, aproveitando as suas capacidades, para que, deste modo ocorra o sucesso educativo e escolar de todos os alunos, são os principais objetivos do 1.º CEB (DL n.º 46/1986, de 14 de outubro, artigo 7.º).

Este nível de ensino tem objetivos específicos que se integram nos objetivos gerais acima explanados, traduzindo-se no “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (DL n.º 46/1986, de 14 de outubro, artigo 8.º). No entanto, os objetivos acima supracitados não são plenamente alcançados, o que se traduz numa incerteza no sucesso de todos os alunos no processo educativo. Assim, e devido aos novos desafios que a sociedade atual defronta como a desenvoltura da tecnologia e a globalização, a escola deve preparar os alunos, futuros adultos para imprevisibilidade profissional (DL n.º 55/2018, de 6 de julho).

O 1.º CEB é de carácter globalizante, sendo que a “responsabilidade [é] de um professor único que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (*idem*). Importa salientar que deve ocorrer uma articulação entre os níveis de ensino, traduzindo-se numa transição, que deverá respeitar um encadeamento progressivo, alargando, aprofundando e completando o ciclo anterior na visão da identidade global do 1.º ciclo (*idem*).

Com a intenção de organizar e atingir os objetivos gerais e específicos do 1.ºCEB surgiram os planos curriculares organizados numa matriz curricular presente no DL n.º 55/2018, de 6 de julho, sendo que desta fazem parte as áreas curriculares ou disciplinares, a carga horária semanal de cada uma das disciplinas e a carga total das mesmas, associando o 1.º ano e 2.º ano e, o 3.º ano e 4.º ano. O currículo, segundo Ribeiro (1990), poderá adquirir diferentes significados consoante a perspetiva adotada. Na perspetiva de Zabalza (2001) o currículo é encarado como um “conjunto de pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes” (p. 12), devendo ser centrado no aluno, valorizando os seus interesses, promovendo a sua autonomia, formando deste modo cidadãos ativos pois, o currículo é essencialmente “aquilo que os professores fizerem dele” (Roldão, 1999b, p. 21). Sacristán (2013), acrescenta, ainda, que o currículo deve ser algo a ser ensinado, uma seleção estruturada dos conteúdos a adquirirem, sendo estes regularizadores da prática educativa decorrente ao longo da escolarização.

Segundo o DN n.º 5908/2017, de 5 de julho, artigo 2.º, o currículo apresenta-se como um

“conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes constantes nos documentos curriculares, designadamente nas «Aprendizagens essenciais», a partir dos quais as escolas definem as suas opções curriculares com vista à aquisição do conjunto de competências definidas no «Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória»”.

Para além disto, é essencial que o currículo se execute através de planos de estudos elaborados em conformidade com as matrizes curriculares (DL n.º 139/2012, de 5 de julho, artigo 2º). Deste modo, e de acordo com o DL n.º 55/2018, de 6 de julho, as matrizes curriculares devem servir como suporte-base para o desenvolvimento do currículo corporificado, segundo os instrumentos de planificação curricular, fazendo parte deste as áreas

disciplinares obrigatórias – Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística e Física (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música), Apoio ao Estudo e Inglês no 3.º ano e 4.º ano de escolaridade (artigo 11.º, anexo I).

Ao analisar a matriz curricular do 1.º CEB foi possível verificar que estão estabelecidas 14 horas semanais para Português e Matemática, três horas semanais para Estudo do Meio e cinco horas semanais para Educação artística e Física, uma hora semanal direcionada a Apoio ao Estudo e duas horas semanais para Inglês (*idem*). Destacam-se, ainda, as áreas disciplinares que apresentam um carácter optativo, sendo estas: a Oferta complementar, que é decidida segundo a identidade da instituição e os seus documentos curriculares, estando atribuída uma hora semanal; Educação Moral e Religiosa, sendo esta de oferta obrigatória à qual foi estabelecida uma hora semanal. Para além destas áreas disciplinares de carácter facultativo, existem duas áreas – Cidadania e Desenvolvimento e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) que podem ser integradas no currículo de uma forma transversal, devendo ser fomentadas pela dimensão global que caracteriza este nível educativo. Importa ainda salientar que, com a introdução da área disciplinar de Inglês, como disciplina de carácter obrigatório, foi retirado carga horária semanal às áreas disciplinares de carácter optativo (*idem*).

Segundo Zabalza (2001), a escola é a unidade principal para organização e estruturação do currículo entendido como o conjunto de “aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias, sejam elas de natureza científica, pragmática, humanista, cívica, interpessoal ou outras” (Roldão, 1999b, p. 34). Deste modo, a escola, juntamente com o professor, deve ter em linha de consideração os documentos curriculares homologados, recorrendo ao conhecimento dos mesmos, ajustando-os aos aspetos gerais de outro documento adicional e específico da instituição nomeado por Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), como também às necessidades, características, interesses e motivações demonstradas pelos alunos, ou seja, o contexto educativo da turma, originando o Plano de Trabalho da Turma (PTT), sendo este das ferramentas mais fortes do sistema de autonomia das instituições (Oliveira, 2000).

A execução do currículo ocorre através das Aprendizagens essenciais, homologadas em julho de 2018, que explanam o conjunto de conhecimentos a



adquirir, bem como as atitudes e capacidade que devem ser desenvolvidas em cada ano e em cada área disciplinar, ou seja, é o conjunto de aprendizagens que o aluno deve adquirir em cada momento do processo educativo (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, artigo 3.º). As Aprendizagens essenciais são um documento orientador do currículo, indispensável no momento da planificação de uma aula, bem como a realização da mesma e avaliação do processo educativo, estando este documento em conformidade com o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Denota-se que as Aprendizagens essenciais foram elaboradas a partir de documentos curriculares já existentes – Programas e metas curriculares no ensino básico, sendo que atualmente ainda se encontram em vigor (DGE, s.d). As Aprendizagens essenciais, segundo a DGE (s.d) surgiram para colmatar a extensão característica dos documentos orientadores do currículo, tentando deste modo, definir determinadas capacidades, atitudes e conhecimentos considerados essenciais em cada ano e em cada disciplina, para que, deste modo, sejam atingidas aprendizagens mais efetivas e sólidas, bem como seja promovido a aquisição de competências que demoram mais tempo no processo de apropriação e, ainda, permitir a possibilidade da diferenciação pedagógica em contexto escolar pois, deste modo, em conjunto com os documentos curriculares, facilitam a promoção de aprendizagens significativas, de conexão de experiências pessoais das crianças estimulando o questionamento e a formulação de situações que permitam “aprender mais, (...) [estabelecer] diferentes tipos de relações entre fatos, objetos, acontecimentos, noções e conceitos, desencadeamento, modificações de comportamento e contribuindo para utilização do que é aprendido em diferentes situações” (Rogers, 2001, citado por Klausen, 2017, p. 6405). Esta abordagem dá forma à perspetiva de Freire (1996), que defende que só ocorre aprendizagem quando existe a participação consciencializada da criança, como agente do processo educativo.

Como já referido anteriormente, a escola, através dos documentos curriculares, estabelece as suas opções visando a aquisição de determinadas competências explanadas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Este documento, homologado no DN n.º 6478/2017, a 26 de julho, constitui uma orientação curricular de referência, encontrando-se organizado em valores, princípios, visão do aluno e áreas de competências,

determinando a matriz geral para todas as escolas, bem como as ofertas educativas e formativas no contexto da escolaridade obrigatória, particularmente no que diz respeito ao currículo, contribuindo para a união e articulação das decisões intrínsecas aos aspetos da gestão e desenvolvimento curricular, sendo eles o planeamento e realização do processo e ensino e aprendizagem, definindo metodologias, estratégias e procedimentos pedagógicos; e a avaliação, na dimensão externa e interna dos conhecimentos e atitudes adquiridos pelos alunos (DN n.º 6478/2017, de 26 de julho; Oliveira-Martins, 2017).

Os princípios fundamentam e atribuem significado às práticas de concretização e gestão do currículo, nas diferentes áreas curriculares. Este conjunto de princípios é formado pela base humanista, e conceitos como o saber, a aprendizagem, a inclusão e a flexibilidade (Oliveira-Martins, 2017). A visão do aluno, presente no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, surge no decorrer dos princípios e esclarece o que se pretende para os jovens à saída da escolaridade obrigatória, visando a cidadania e democracia, como também a formação individual (*idem*). Os valores, em contexto educativo, são encarados como diretrizes segundo as quais certos comportamentos e ações são estabelecidas como apropriadas e desejáveis, justificando o modo como as pessoas agem, explanando a relação existente entre a realidade e o contexto educativo (*idem*).

No que diz respeito às áreas de competências, estas traduzem a união entre conhecimentos, atitudes e capacidades que possibilitam o trabalho dos profissionais de educação em contextos diversificados. As áreas de competências são variadas podendo ser de carácter social, emocional, físico e prático, cognitivo e metacognitivo, sendo que estas englobam o conhecimento, as capacidades psicomotoras e de cognição e as atitudes relativas às capacidades de socialização e organização (*idem*).

É possível concluir que o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória explana o que se objetiva para os jovens quando terminarem o seu percurso escolar, sendo que para isso, é essencial o empenho das famílias e da escola, enquanto organização, procedendo à adaptação das práticas pedagógico-didáticas, procura de recursos mais eficientes, para que, deste modo todos os alunos possam aprender, apoderando-se das capacidades, dos conhecimentos e das atitudes que foram desenvolvendo, atingindo as

competências perspectivadas para o Perfil dos Alunos ao longo da escolaridade obrigatória. Deste modo, e segundo José Morgado (1999), a escola cada vez mais terá de “responder não só a *alunos* que nela buscam um conjunto de «saberes» que «apenas» nela estão disponíveis (...) [como também tem de] responder ao enorme desafio de formar *indivíduos*” (p. 14).

Apesar dos variados documentos orientadores do currículo apresentarem-se como algo já estabelecido no que concerne ao seguimento das aprendizagens, cabe ao professor refletir e avaliar os mesmos, adaptando-os à orientação da sua prática educativa (Roldão, 1999, citado por Barroso & Leite, 2010). Segundo Roldão (1999a), a gestão do currículo implica alguma adequação e flexibilidade, na medida em que o professor deve “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados” (p. 25), pensando e avaliando a ação educativa desenvolvida, sendo que desta forma pode-se estabelecer as opções no sentido de elaborar um currículo promovendo a sua articulação, para que assim, este seja significativo permitindo à criança o seu desenvolvimento de uma forma holística, traduzindo-se na perceção como um ser integral ou seja “ [um] ser completo, um aprendizado que envolve a todos e em especial a compreensão da interligação entre os diferentes seres” (Nascimento & Souza, 2014, p. 3). Diogo e Vilar (2000) defendem que a adequação curricular deve ser feita tendo em conta as características, necessidades, motivações e interesses dos alunos, sendo estes a “instância reguladora de todo o processo” (Roldão, 1999b, p. 56). Para além destas características, é essencial que sejam conhecidos os contextos familiares e socioculturais, as condições económicas, a pertença religiosa e cultural, o nível de desenvolvimento e o modo de pensamento, para que, posteriormente seja realizada uma reflexão para decidir a melhor forma de adequação e flexibilização do currículo, relembrando que o “aprendiz não é uma tábula rasa, uma mente vazia” (Perrenoud, 2000, p. 28). Assim, a flexibilidade curricular procura garantir que todos os intervenientes no processo educativo alcançam aprendizagens relevantes, sendo o professor o principal agente de desenvolvimento curricular (Zabalza, 2001).

Ao longo do 1.º CEB, segundo o DL n.º 55/2018, de 6 de julho, artigo 13.º, as componentes que constituem o currículo devem ser desenvolvidas de um modo global e articulado através da prática de monodocência, sendo que,

segundo Roldão (2008), esta é bastante positiva, na medida em que o professor único assume o papel de facilitador, pois acompanha as crianças do ponto de vista psicológico e social, integrando uma forte base interpessoal, oferecendo ainda vantagens na “gestão integrada do currículo” (p. 193). Para Formosinho (1998) a monodocência impõe uma continuidade e uma polivalência a nível curricular para que os alunos possam evoluir e se desenvolver. Para além disto as componentes do currículo devem ser desenvolvidas através de projetos de coadjuvação.

Deste modo, a articulação curricular está intimamente ligada com a continuidade, referida anteriormente, podendo ser esta vertical ou horizontal (Roldão & Almeida, 2018). A articulação curricular vertical compreende a articulação entre diferentes níveis de ensino, caracterizando-se pela sequencialidade, gradual, presente no currículo, que deve interligar as diferentes anos e ciclos de estudo que compõe o percurso escolar. Por sua vez, a articulação curricular horizontal é marcada pela articulação entre capacidades, atitudes e saberes entre disciplinas do mesmo ano ou de níveis de aprendizagem diferentes. Esta articulação é marcada pela congruência entre docentes do mesmo ciclo, ou seja, pela coadjuvação entre docentes (Alonso, 1996, citado por Bravo, 2010).

Leite (2012), defende que a articulação entre as variadas áreas do currículo e os conteúdos a estas associados podem-se traduzir na interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade promove a evidência de algumas disciplinas que se interligam e relacionam estabelecendo a comunicação entre si através de processos, integrando conceitos e conteúdos essenciais que permitem uma visão global das circunstâncias (*idem*). Segundo Pombo (2005), esta promove a integração dos saberes marcada pela ocorrência de uma articulação, uma inter-relação, uma ação mútua entre as disciplinas. A interdisciplinaridade, segundo Bovo (2005, citado por Umbelino & Zabini, 2014), é vista como uma unidade e não como conceções fragmentadas, pelo que combate a fragmentação das disciplinas e favorece o diálogo entre elas. É neste contexto que se releva a MTP (cf. Capítulo I) promotora da mobilização de conteúdos curriculares no encontro de soluções para problemas reais. É perceptível a importância desta articulação ao abrir oportunidades de questionamento pelo aluno, de um saber-fazer ser e estar fundamental na resolução de problemas desenvolvendo a capacidade de decisão, de argumentação e comunicação, de

pensamento crítico, sendo essencial o professor valorizar as questões colocadas pelos alunos, adotando um papel reflexivo, na medida em que avalia e adequa as suas práticas consoante as necessidades e motivações dos alunos, integrando os seus saberes (*idem*; Fortes, 2009). Neste sentido, foram utilizadas metodologias promotoras da construção de conhecimento como a *WebQuest* (cf. Capítulo III) e a metodologia de projeto, flexibilizando o currículo com o objetivo de solucionar um problema relacionado com a gestão financeira trabalhando competências financeiras como “Poupar”, “Gastar de forma sensata”, “Gerir o crédito”, “Investir”, entre outras (ASFAC, 2016). Assim, a educação financeira deve ser desenvolvida desde tenra idade de modo a que as crianças percebam várias questões relacionadas com o dinheiro como a diferença e a comparação de preços, desejos e necessidades evitando desperdícios de dinheiro (*idem*).

O docente do 1.º CEB, munido de um conjunto de conhecimentos, atitudes, capacidades manifestadas no dia-a-dia, deve, através de diferentes metodologias, promover o envolvimento e a participação ativa de todas as crianças; fomentar a educação para a cidadania, na medida em que propicia o desenvolvimento social, pessoal e físico; bem como atitudes de respeito e valorização da variedade cultural e pessoal da turma, de modo a promover o bem-estar e a inclusão relativamente à discriminação social e à exclusão, sendo essencial um trabalho orientado, para que as crianças no futuro se tornem cidadãos respeitadores de “valores e conceitos de cidadania nacional, direitos humanos, igualdade de género, não discriminação, interculturalidade, inclusão das pessoas com deficiência, educação para a saúde”, tal como preconiza a pedagogia de Dewey, já referido anteriormente (*idem*; DN n.º 6173/2016, de 10 de maio; Peterson, 2003). Através de um ambiente favorável, o professor deve promover a interação entre os pares, recorrendo a trabalhos em grupo, sendo esta “um aspeto fundamental da ligação à escola” (p. 67), bem como o trabalho colaborativo, promovendo a capacidade inter-relacional e o desenvolvimento integral das crianças, “usando um estilo de ensino que facilite o envolvimento [destas]” (p. 67) (Lopes & Silva, 2010).

O trabalho pedagógico colaborativo contribui “para [a potencialização de] aprendizagens entre os/as alunos/as mais enriquecedoras e significativas” (Vale & Mouraz, 2014, p. 102). Perante este cenário, é fulcral respeitar as

individualidades de cada criança, como por exemplo diferentes modos e ritmos de aprendizagem, dificuldades; diferentes ritmos de trabalho que necessitam de diferentes metodologias baseadas em estratégias pedagógicas, como é o caso da diferenciação pedagógica, favorecida pelas abordagens construtivistas; o uso de variados recursos didático; recorrendo ainda à flexibilidade e articulação curricular. Assim, o professor deve procurar que crie um ambiente que motive e envolva as crianças, de modo a participarem ativamente, respeitando cada uma das individualidades (Peterson, 2003).

O professor, atualmente já não é visto como o titular do saber, como aquele que conhece as respostas a todas as dúvidas, mas como um simplificador do diálogo, demonstrando respeito mútuo, de modo a garantir que todos os participantes partilhem da confiança, sendo que é expectável que o professor desenvolva a sensibilidade e capacidade de deixar o aluno procurar as respostas às suas dúvidas (Rego, 2015).

Assim, o professor terá de avaliar a sua intervenção em contexto educativo, bem como o ambiente que proporciona e ainda os processos educativos que projeta e coloca em ação, sendo imprescindível a reflexão “na, sobre e acerca da acção (...) [tendo em vista] uma compreensão de si próprios enquanto professores, mas também tendo em vista a melhoria do seu ensino” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto; Day, 2001, pp. 47-48). Torna-se ainda relevante o docente avaliar a intervenção e as aprendizagens adquiridas por cada criança, bem como o seu desenvolvimento, para que deste modo sejam desenvolvidas rotinas de autorregulação e interativas da aprendizagem (*idem*).

A avaliação é importante para o docente, pois é através deste processo que é determinado se os objetivos de aprendizagem delineados foram ou não atingidos, sendo exigida a competência avaliativa do docente aquando o preenchimento e análise das grelhas de observação criadas (cf. Capítulo II). Assim, é imprescindível a criação de procedimentos que acompanhem o processo de avaliação para este ser entendido e orientado na direção desejada (Pacheco, 1998; Roldão, 2005).

A avaliação revela-se essencial pois, permite obter diversas informações sobre a evolução dos alunos, detetando ainda dúvidas existentes; possibilita o fornecimento de *feedback* aos alunos acerca do seu desempenho; cria motivação na turma, de modo a gerir positivamente as dificuldades; permite ao docente preservar o registo da evolução dos alunos e prepará-lo para novas

aprendizagens (Morgado, 1999). Assim, a avaliação constitui-se como “o principal instrumento de regulação da prática pedagógica”, nunca podendo ser separada do processo de ensino e aprendizagem (*idem*, p. 62; Zabalza, 2001). O professor enquanto sujeito reflexivo deve refletir e avaliar o sentido e o significado das suas próprias práticas, no sentido de as melhorar, introduzindo inovação para alcançar o seu objetivo, bem como adaptar-se às mudanças impostas pela sociedade (Tardif, Lessard & Gauthier, 2000; Esteve, 1999).

Segundo o DL n.º241/2001, de 30 de agosto, anexo n.º1, o professor deve mobilizar e gerir recursos educativos, “ligados às tecnologias da informação e comunicação [TIC]” pois, o uso de recursos tecnológicos no processo educativo tornou-se uma ferramenta importantíssima, na medida em que a aprendizagem torna-se mais interativa provocando alterações significativas tanto ao nível do ensino, como da aprendizagem (cf. Capítulo III) (Tapscott, 1999 citado por Moreira, 2002).

Assim, os recursos tecnológicos, quando bem aplicados e utilizados, desenvolvem capacidades sociais e cognitivas e ainda promovem aprendizagens ao nível do trabalho colaborativo recorrendo a “actividades autênticas, estimulantes e multidisciplinares, da criação de ambientes complexos, realistas para pesquisa, disponibilizando informação e ferramentas de apoio à mesma” (Means & Olson, 1997 citado por Moreira, 2002, p. 10). Quando o professor usa os recursos tecnológicos e inova está mais ciente do que está a funcionar ou não na sua prática educativa, na medida em que está mais atento às evidências intencionais e não intencionais, tornando-se o “[aprendiz] do seu próprio ensino”, podendo adequar ou modificar a sua prática, fundamentada no saber (Lopes & Silva, 2010, p. XVII; Roldão, 1999b).

A integração das TIC na prática educativa promove a melhoria a nível do envolvimento e da comunicação, desenvolve a autoformação e a responsabilidade, auxilia na partilha de informação e envolve os pais e a comunidade, possibilitando trabalhar dentro e fora da sala de aula, promovendo a interdisciplinaridade (Quadro-Flores, Peres & Escola, 2009; Promethean, s.d). Assim, o professor deve ensinar, provocando e reforçando no aluno o desejo de aprender, tendo em conta que deve proporcionar ao aluno “mais do (...) [aquilo que ele] já tem no dia-a-dia (...) [devendo] procurar que a criança viva na escola o que não pode viver em qualquer outro lugar” (Nóvoa, 2010, p. 44; Perrenoud, 2000).

## **CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

“Desempenhando a observação um papel fulcral (...) [esta] deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p. 29).

O presente capítulo faz referência à caracterização do contexto educativo observado, onde foi desenvolvida a Prática Educativa Supervisionada (PES) no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e na Educação Pré-Escolar (EPE).

Inicialmente será apresentada uma descrição geral do contexto educativo, incluindo a caracterização do agrupamento onde a escola se insere, assim como da escola mais particularmente a turma de estágio. Neste sentido, será feita a descrição mais detalhada do contexto do 1.º CEB e da EPE, respetivamente, ao nível da caracterização do grupo – turma, dos materiais presentes na sala e das interações pedagógicas. Importa, ainda, salientar que para a elaboração da descrição do contexto da PES, procedeu-se a conversas informais com a orientadora cooperante; à observação participante, pois participou na vida do grupo de forma direta e indireta, sistemática; à análise do Projeto Educativo do Agrupamento (PEA, 2016-2019), à análise do Plano de Trabalho de Turma (PTT) e, por fim, à análise do Plano Anual de Atividades (PAA).

Por fim, a última parte do capítulo será destinada à metodologia de Investigação-Ação e à análise das etapas que a compõe, cujas etapas sustentaram a PES, bem como à análise do contributo da presente metodologia.



## 1. CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO DE ESTÁGIO

A instituição cooperante que acolheu a PES, no âmbito dos dois níveis educativos acima supracitados, é de natureza pública e fica situada na zona limítrofe do Porto. O centro de estágio encontra-se inserido num Agrupamento de Escolas que envolve oito estabelecimentos de educação e ensino: quatro Escolas Básicas do 1.º Ciclo do Ensino Básico/ Jardins de Infância, dois Centros Escolares, um JI e uma Escola Secundária, local onde se encontra a sede do Agrupamento. De acordo com o PEA, a freguesia em causa, devido à sua excelente localização e ao acesso a uma série de serviços, tem sofrido uma contínua expansão urbanística e populacional, revelando, desta forma, uma diversidade sociológica da população (PEA, 2016-2019). No que concerne ao meio social, segundo o PEA (*idem*) existe uma grande heterogeneidade socioeconómica, níveis distintos de escolarização e de formação e um desenraizamento cultural. Assim, a população escolar é composta por famílias com baixos níveis escolares, marcada por situações socioeconómicas débeis provocada por baixos rendimentos e situações de desemprego, o que pode afetar o comportamento e o processo de aprendizagem dos alunos (*idem*). É ainda importante referir que na instituição não está plasmada uma grande multiculturalidade, no entanto é promovida a educação pela diversidade cultural garantindo assim a equidade com vista ao sucesso escolar de todos os alunos.

Relativamente ao espaço da instituição observado, este encontra-se dividido em três edifícios principais. O primeiro edifício, apelidado por “Edifício Velho”, foi construído em 1976 e conta com quatro salas de aula destinadas para o 1.ºCEB. Este edifício conta ainda com duas casas de banho: uma destinada às meninas e outra destinada aos meninos; uma arrecadação que contém diversos materiais de apoio às aulas, como por exemplo mapas; dois espaços agregados a duas salas que servem como salas multifunções, onde técnicos, auxiliares e professores podem trabalhar; e ainda um polivalente. Este polivalente é um grande espaço de interação entre diferentes níveis de escolaridade, onde os alunos podem fazer realizar exercícios; fazer atividades, como por exemplo jogar *ping-pong* na hora do almoço, momento dinamizado por uma animadora; fazer desenhos; jogar jogos de tabuleiro ou de cartas,

durantes os intervalos ao longo dia. Este espaço contém uma sala com livros, filmes e almofadas; jogos de diversos tipos; mesas e cadeiras; material de desenho; uma sala de apoio; uma reprografia; acolhe ainda as Atividades de Acompanhamento e Apoio à Família (AAAF) que decorrem das 7h30m, horário de abertura da instituição, até as 9h, hora em que se iniciam as atividades letivas, e após o término destas, das 17h30m até as 19h, horário de encerramento da instituição, sendo as AAAF dinamizadas pelos professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC'S). Este polivalente conta ainda com armários com diversos materiais de apoio às aulas, como por exemplo, balanças, pesos, entre outros; diversos brinquedos; sendo que, é importante salientar que neste espaço estão afixados diversos desenhos realizados pelos alunos, bem como trabalhos com materiais reciclados elaborados pelos mesmos.

O segundo edifício é destinado às refeições, nomeadamente, aos almoços. Assim, a cantina é constituída por uma dispensa, uma casa de banho, uma cozinha, uma sala de apoio à cozinha, um refeitório com capacidade para 110 crianças, sendo assim um espaço insuficiente para todas as crianças de EPE e do 1.ºCEB que lá almoçam. Deste modo, para que seja possível dar resposta a todas as crianças que neste espaço almoçam, a instituição organizou três grupos com horários diferenciados: 12h - 12:30h; 12:30h - 13h; 13h - 13:30h.

Por fim, o último edifício, apelidado por “Edifício Novo”, foi construído em 2010, e possui três salas destinadas à EPE; quatro salas direcionadas ao 1.ºCEB; duas casas de banho para alunos do 1.ºCEB; uma casa de banho para crianças de EPE; uma casa de banho reservada para educadores de infância, professores de 1.º CEB, assistentes técnicas e operacionais; uma sala para educadores de infância e professores de 1.º CEB; e ainda duas salas onde se encontram guardados recursos didáticos, como, equipamentos auxiliares de atividade física, jogos, livros antigos, tintas e materiais pertencentes à associação de Pais.

No que diz respeito ao espaço exterior da instituição, a Escola do 1.ºCEB e o JI, conta com dois portões de entrada e com dois recreios, destinados aos diferentes níveis educativos. Estes recreios dividem-se em áreas térreas, de cimento e de borracha, não oferecendo materiais, recursos ou infraestruturas suficientes e de qualidade para estimular a brincadeira entre os pares. Existe neste espaço um campo de futebol direcionado aos alunos do 1.ºCEB nos

intervalos e ocupado pelas aulas de educação física. No espaço exterior existe ainda espaços verdes onde se realizam atividades mais calmas, uma área dedicada a jogos tradicionais, como por exemplo, saltar à corda e jogar ao elástico, e o restante espaço é destinado por atividade livres.

Quanto aos materiais e recursos didáticos presentes na instituição cooperante observada, importa referir que todos oferecem as condições de segurança necessárias a um estabelecimento de educação, sendo que, esta preocupação e este cumprimento de segurança está plasmado nos diversos espaços acima descritos. Os recursos pedagógicos possuem qualidade, estando em quantidades proporcionais ao número de alunos, favorecendo deste modo, o processo de ensino e de aprendizagem. No centro escolar existem materiais inovadores que visam a aquisição de conhecimentos e capacidades relativos às diversas áreas curriculares e às áreas transversais, estando as salas equipadas com computador, com acesso à internet e sistema de som, projetor de teto, quadro interativo e ainda um quadro branco. Estes recursos didáticos, maioritariamente tecnológicos, revelaram-se muito vantajosos e facilitadoras, de modo a que o par pedagógico pode elaborar a planificação e desenvolver práticas educativas que se revelam mais atrativas e prazerosas para os alunos.

No que concerne ao PAA estão previstas 39 atividades enriquecedoras da prática educativa, sendo estas atividades de um único dia, como por exemplo a celebração de dias temáticos, ou então atividades contínuas como é o caso dos projetos, decorrentes ao longo do ano, que promovem a educação para a Saúde e para a Cidadania; fomentam a ligação Escola – Família; estimulam o desenvolvimento do gosto pela leitura, escrita e dramatização; entre outros. Sabe-se que os objetivos das atividades do PAA estão em conformidade com os objetivos do PEA, sendo alguns deles a “Consciência ambiental”; a “Tolerância e respeito pelo outro e pela diferença”; a “Cultura do saber”; a “Solidariedade e espírito de partilha” (PEA, 2016-2019, p. 13).

Por fim, torna-se pertinente fazer referência aos recursos humanos, pois a equipa educativa permitiu a troca de informações acerca do contexto facultando à mestrandia a previsão de estratégias, ao nível da planificação contribuindo para o enriquecimento do processo educativo (Hohmann & Weikart, 2009). Assim, os recursos humanos da instituição são composto por nove professores do 1.º CEB, sendo um deles a coordenadora da instituição; três educadoras de infância; uma animadora do 1.º CEB e uma da EPE, três

assistentes operacionais do 1.º CEB e três da EPE. O clima relacional sentido na instituição é de empatia, compreensão e respeito, sendo que, juntamente com o espaço constituem um ambiente favorável e facilitador de aprendizagem e do desenvolvimento integral da criança.

### 1.1 Caracterização do contexto de Educação Pré-Escolar

Um dos aspetos que caracteriza a Educação Pré-Escolar é o ambiente que se vive e respira. Este ambiente é caracterizado através de quatro dimensões: a organização do espaço, a organização dos materiais, a organização do tempo e a organização das interações. De modo a constituir a caracterização do contexto de EPE da PES foi essencial proceder-se à observação direta e participante do contexto; à análise de documentos legais, como o Projeto Curricular de Grupo (PCG); e a conversas informais com a orientadora cooperante, o que permitiu, também, conhecer informações para a construção de posteriores planificações e desenvolvimento das ações educativas em contexto da PES.

Atentando à caracterização do grupo, este é constituído por 20 crianças, que residem na área circundante à instituição, sendo 11 do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os quatro anos e os cinco anos. Importa ainda acrescentar que existem duas crianças de nacionalidade brasileira, que possuem muitas dificuldades ao nível da comunicação e expressão oral.

Quanto ao grupo de crianças, este é, no geral, bastante assíduo e pontual e interessado pelas atividades, sendo marcado pela heterogeneidade não só relativamente às idades, aos níveis de desenvolvimento (físico, social e cognitivo), mas como também às nacionalidades, já referidas anteriormente. Para além disto, fazem parte do grupo duas crianças de quatro anos (GA; D.M.) com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), ambas referenciadas com autismo. Relativamente à criança GA, esta apresenta uma perturbação ao nível do desenvolvimento cognitivo e social revelando-se num grande défice ao

nível da comunicação e interação, quer com o grupo, quer individualmente com um amigo ou com a educadora/auxiliar; e ao nível da linguagem pois, não verbaliza as suas intenções, expressando-se, maioritariamente, através da expressão plástica (desenho). Esta criança tem diversos interesses como a expressão plástica, expressão motora, expressão musical, jogo espontâneo com fantoches, no entanto, rapidamente perde o interesse, sendo uma criança bastante instável e que não tem noção das regras de segurança a ter com o próprio corpo. Paralelamente, acrescenta-se que é uma criança autónoma, cumpre partes da rotina diária como lanchar, almoçar, ir à casa de banho, e por vezes participa nas atividades do grupo.

Quanto à criança D.M., esta apresenta um atraso global muito significativo ao nível do desenvolvimento, tanto cognitivo como social, refletindo-se num défice acentuado ao nível da comunicação, da linguagem e da interação pois, não interage nem brinca com os amigos, geralmente não quer participar nas atividade de grupo, e raramente comunica com o grupo e com as educadora/auxiliares verbalizando, usualmente, a palavra “não”. Esta criança apresenta um ligeiro interesse na área da expressão musical e na área da expressão motora, bem como na área de expressão plástica, utilizando unicamente tinta. Importa ainda referir que esta criança não é muito autónoma, não toma iniciativa de ir à casa de banho, não almoça sozinha e, por vezes, é necessário ser auxiliada na hora do lanche.

No que diz respeito ao contexto familiar, a maioria das crianças vive com os pais, sendo a maioria dos agregados familiares constituídos por três ou quatro elementos (pai, mãe e irmão/ã), existindo três pais divorciados e apenas uma criança que vive em situação de monoparentalidade. Para além disto, e relativamente à formação e habilitações literárias dos encarregados de educação, a maioria possui uma licenciatura ou o 12º ano de escolaridade, estando este contexto marcado por situações económicas média-altas.

Tendo em conta que o processo educativo centra-se na criança foi essencial observar e compreender melhor quais os interesses do grupo, partindo sempre das aprendizagens das mesmas, bem como as suas necessidades, para uma melhor compreensão de atitudes do grupo, bem como para posteriores planificações e ações educativas a desenvolver. Assim, é possível salientar que o grupo, no seu geral, era motivado e interessado por brincar ao faz de conta; ouvir histórias, contadas ou lidas; realizar e observar teatro de fantoches;

atividades ao ar livre; jogos de mesa, de construções e de carros; atividades de expressão musical, tanto ao nível do canto, como da experimentação de instrumentos musicais; atividades de expressão motora; atividades de expressão plástica como, desenhar, pintar e carimbar utilizando diferentes materiais; revelando, ainda, interesse pela novidade, recorrendo, deste modo, à ativação dos conhecimentos prévios, transportando-os para o momento de atividade. Decorrente da observação, foi possível identificar diversas necessidades como a definição de regras de convivência associadas ao respeito pela vez do outro no discurso oral ou na execução de alguma tarefa, bem como o respeito de opiniões diferentes; interação com os pares/grupo/adultos; descoberta/construção de identidade; comunicação; manipulação e experimentação de novos objetos e de diferentes sensações; cuidados a ter com o corpo, bem como as regras de higiene. Complementando esta ideia, foi possível observar que as crianças não respeitam a vez dos colegas para falar, interrompendo-os frequentemente; apresentam ainda necessidades de concentração e atenção durante as atividades, bem como em saber estar nos diferentes momentos da rotina; e, por fim apresentam necessidades ao nível da comunicação e expressão da opinião.

Importa referir que o grupo apresentava também bastantes aprendizagens evidenciadas como, por exemplo, a capacidade de recontar uma história, o reconhecimento dos diferentes momentos das suas rotinas diárias; reconhecimento e identificação das cores; e a capacidade de identificação do seu nome em suporte escrito.

Em concomitância, o espaço educativo do contexto da PES está organizado por oito áreas de interesse, existindo duas mesas de apoio ao trabalho, sendo toda esta organização bastante flexível, passível de mudança segundos as necessidades, interesses e dificuldades demonstradas pelo grupo de crianças. Assim, a sala divide-se na área do acolhimento, onde as crianças se sentam para ouvir uma história, para utilizar no jogo espontâneo, para fazerem construções, para cantar a canção dos bons dias, para conversar, e onde decorrem, ainda, atividades orientadas pela educadora/docentes estagiárias; na área do faz de conta/jogo espontâneo, composta por uma cozinha e por um quarto; na área da biblioteca, que se encontra numa zona bastante iluminada permitindo uma clara visualização das obras literárias, possuindo ainda três bancos confortáveis e fantoches, de modo ao grupo dar largas à imaginação e

recontando/ouvindo novas histórias; na área da escrita/ expressão plástica tem à disposição variados materiais como folhas brancas, folhas coloridas, régua, tesouras, cola, lápis, plasticina, tintas, lápis de cera, lápis de cor, marcadores, carimbos, sendo que nesta área podem-se fazer recortes e colagens, estampagens com diferentes letras ou desenhos, moldagem de plasticina e ainda utilizar diversos jogos de iniciação à escrita; na área dos jogos de mesa encontram-se à disposição do grupo dominós, *puzzles*, um ábaco, jogos matemáticos, jogos de associação, jogos de encaixes, formas de enfiamento, entre outros; a área dos jogos de construções onde se pode encontrar legos, blocos de madeira de diversas cores e formatos, animais, tapetes de pista, jogos de enfiamento em grandes dimensões, entre outros; a área das ciências é composta por um globo, diferentes lupas, jogos de *iman's*, óculos com mistura de cores e uma balança com variados pesos; a área da expressão musical onde se encontram diversos instrumentos musicais: convencionais e não convencionais, e por fim, a área da informática da qual consta um computador com variados jogos.

Importa salientar que todos estes materiais estão dispostos em prateleiras acessíveis, tal como defendem Post e Hohmann (2003) para que assim “as crianças possam escolher aquilo que desejam explorar e com que querem brincar” (p. 143). Os materiais estão organizados respeitando uma determinada ordem definida em conjunto pela educadora e pelas crianças, com o objetivo de favorecer a iniciativa das mesmas, tendo estas a total liberdade de escolherem diversos materiais, manipulá-los e arrumá-los no mesmo sítio no final, promovendo assim, a autonomia do grupo. Para além disto, importa referir que todos os materiais presentes na sala apresentam durabilidade, respeitando todas as regras de segurança assim como toda a sala as respeita.

A sala de EPE é caracterizada pela sua luminosidade pois, uma das paredes é toda envidraçada e está diretamente exposta ao sol, conferindo uma enorme quantidade de luz natural. Paralelamente a este aspeto, a sala possui duas portas, uma com acesso ao corredor da instituição e outra com acesso direto para o espaço exterior, contribuindo para uma sala arejada.

Nas paredes da sala é possível observar-se diversos instrumentos de pilotagem, como por exemplo o quadro “Quantos somos?”; o “Quadro das presenças”; o quadro da eleição do chefe intitulado por “Quadro das tarefas”; o

quadro do comportamento, apelidado de “Quadro da amizade” e ainda o quadro dos aniversários. Estes instrumentos de pilotagem são bastantes importantes pois, apoiam e responsabilizam as crianças pela aprendizagem, auxiliando as mesmas, bem como o educador, a perceber o dia-a-dia, sendo ainda importantes no momento de planificação e avaliação (Folque, 2014). Para além disto, nas paredes encontram-se documentos relacionados com o grupo, informações relativas a visitas de estudo no âmbito do PAA, algumas regras e horários da instituição, informações acerca do projeto de leitura “vai-vêm” e ainda o processo de muitas atividades, relacionadas com as diferentes áreas de conteúdos: área de formação pessoal e social, área de expressão e comunicação, envolvendo os variados domínios e subdomínios, e a área de conhecimento do mundo.

Através da observação do contexto, é possível denotar que a organização do espaço tem influência de algumas metodologias curriculares para a educação de infância, como é o caso do *High-Scope* e o MEM, que serão desenvolvidos no subcapítulo 2 do capítulo I.

Quanto à organização do tempo, a rotina diária iniciava-se pelas 9h da manhã com o acolhimento das crianças na sala, no entanto, algumas crianças (três) já se encontravam na instituição nas AAAF e aquando a chegada da educadora e das docentes estagiárias educadoras ou da assistente operacional eram encaminhadas para a sala de atividades. Assim, as crianças começavam por marcar a sua presença no local a esse fim destinado, utilizando o círculo correspondente à cor do dia da semana; cantavam a canção dos bons dias que faz sempre referência, mais uma vez, ao dia da semana fomentando assim a área de conhecimento do mundo; e elegiam o chefe do dia através de uma canção decidida, democraticamente, por elas. O chefe eleito, de carácter rotatório, assinalava a sua eleição no “Quadro das tarefas”, do mesmo modo que era feita a marcação da presença, e colocava o crachá de chefe, o que queria dizer que ao longo do dia, aquela criança era a responsável e executava determinadas tarefas, como por exemplo ajudar a manter a sala organizada, ajudar a distribuir o lanche e distribuir as fotografias dos amigos para a seleção das áreas de interesse, sendo este o próximo momento da rotina.

De seguida ocorria a dinamização de diversas atividades planificadas pelas educadoras estagiárias em cooperação com a educadora cooperante, que



duravam, geralmente até à hora da higiene pessoal e do lanche, seguindo-se, o jogo espontâneo no espaço exterior, compartilhado com mais duas salas com idades diferentes o que permitia a interação com outros pares em diversos níveis de desenvolvimento, físico, cognitivo e social. Depois do jogo espontâneo no espaço exterior, o grupo de crianças regressava à sala de atividades e explorava as áreas de interesse, selecionadas previamente, a não ser que as atividades iniciadas anteriormente não tivessem sido finalizadas, e aí dava-se a continuação da mesma. Perto da hora de almoço, o grupo de crianças começava a arrumar a sala, nomeadamente cada área de interesse para, posteriormente, dirigir-se à casa de banho fazer a sua higiene pessoal e depois seguir para a cantina para o almoço. Findado o momento de almoço, as crianças acompanhadas pelas assistentes operacionais, dirigiam-se ao espaço exterior ou ao polivalente, consoante o clima, e realizavam diversas atividades, em comum com as outras salas da EPE, até à hora de regressar à sala: 13h30m.

Após o regresso à sala de atividades, o grupo fazia o relaxamento dinamizado pelas educadoras, para de seguida realizarem diversas atividades dinamizadas pelas mesmas sendo que, findadas as mesmas, as crianças exploravam as áreas de interesse. De seguida, o grupo procedia à arrumação da sala e sentava-se na área do acolhimento para preencher o quadro do comportamento, avaliando assim o seu comportamento ao longo do dia utilizando um *smile* verde para bom comportamento e um *smile* vermelho para um mau comportamento, justificando no final a sua opção. Terminada esta etapa, seguia-se a higiene pessoal, o lanche e o momento de ir para casa, às 15h30m, apesar de oito crianças permanecerem na escola nas AAAF.

A experimentação e a manipulação dos objetos e materiais foram essenciais para a criação de momentos de aprendizagens significativos. Em contexto de EPE, também a rotina diária assume um importante papel, na medida em que é uma sequência que as crianças compreendem e preveem, conferindo-lhe uma certa estabilidade e segurança pois, conhecem os acontecimentos do dia (Lopes da Silva et al., 2016; Hohmann & Weikart, 2009).

Importa salientar que a rotina diária é bastante flexível e careceu de mudanças pois, à segunda-feira e à quinta-feira existiam atividades de expressão motora e de expressão musical, respetivamente, promovidas por docentes exteriores à instituição educativa. Para além disto, seguindo-se à seleção das áreas de interesse, à segunda-feira o grupo de crianças,

individualmente, contava as vivências do fim-de-semana, destacando os aspetos que considerava mais relevantes, enquanto que à quarta-feira existiam as reuniões de grande grupo onde mencionavam conhecimentos que já possuíam e, democraticamente, referiam o que gostariam de aprender. Assim, através destas reuniões de grupo, as crianças faziam parte do seu processo educativo, que aliado à observação do grupo, dos seus interesses, das suas necessidades era um importantíssimo instrumento, sob o qual era refletido e tido em conta no momento de organização e dinamização das atividades.

Ao nível das interações, e caracterizando a interação entre instituição educativa e a educadora/docentes estagiárias e as famílias esta é bastante positiva, sendo que a maior parte dos pais participa no processo educativo dos seus filhos, existindo ainda uma abertura e uma predisposição por parte da profissional de educação para receber os pais/encarregados de educação, quer no seu horário de atendimento, quer numa hora mais conveniente para as famílias, de modo a esclarecer qualquer tipo de dúvidas. Quanto à interação entre as crianças e as docentes estagiárias/educadora cooperante, esta é bastante favorável, existindo um clima de respeito, segurança e afeto, sendo que exista uma estimulação e celebração de todas as conquistas das crianças. No que diz respeito às interações entre as crianças, estas demonstravam empatia e afeto pelos pares apesar de existirem habitualmente, situações de confronto que eram rapidamente resolvidas.

Assim, é possível inferir que a organização do ambiente educativo é essencial para a criança, na medida em que se torna um fator que facilita e dá resposta ao desenvolvimento integral da mesma, bem como à aquisição de aprendizagens e às diferentes interações com o meio, entre os adulto-criança e criança-criança, sendo esta a base relacional que “constitui a base do processo educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24).

No que toca à formação docente, é essencial que o educador esteja consciencializado da importância da formação inicial, na medida em que em diferentes situações de aprendizagem são tomadas diversas decisões pedagógicas, sustentadas na articulação teoria e prática, que possibilitam a aquisição de competências do saber-fazer. Também a formação contínua é fulcral que o educador procure melhorar as suas práticas educativas passando a “ser considerado um formador, que para ser eficaz e coerente, precisa ele próprio, de se formar continuamente” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 11).

## 1.2 Caracterização do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Após a caracterização generalizada do contexto educativo e de todos os aspetos relacionados com o contexto de EPE é essencial proceder à caracterização do grupo onde a díade pedagógica esteve integrada no contexto da PES do 1.º CEB. Como já fora acima referido, através da observação, de conversas informais com a orientadora cooperante, da análise de documentos legais como é o caso do PTT, e do Diário de Bordo realizado pela mestrandia, foi possível evidenciar algumas características da turma.

A díade pedagógica encontra-se inserida numa turma de 4º ano, 4ºA, que é composta por 20 crianças que residem na área circundante à instituição, sendo 12 do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre os nove e dez anos. Relativamente ao agregado familiar, de acordo com o PTT e em conversa informal com a orientadora cooperante, sabe-se que a maioria vive com os pais, cuja média de idades está compreendida entre os 31 e 40 anos, sendo que existem seis casos de pais divorciados, onde quatro crianças vivem com as mães e duas crianças em guarda partilhada, sentindo-se muita instabilidade familiar. Os encarregados de educação são maioritariamente as mães existindo ainda três pais a encarregarem-se desta responsabilidade. No que diz respeito às habilitações literárias dos pais, 67,5% possuem estudos acima do 12º ano encontrando-se a maior parte dos pais empregados, sendo que apenas uma mãe se encontra desempregada. Quanto ao nível económico este caracteriza-se como médio – baixo existindo seis alunos que beneficiam do SASE, quatro com escalão A e dois com escalão C. De acordo com o PTT, e analisando o gráfico elaborado pela orientadora cooperante presente no mesmo, foi possível chegar à conclusão que 55% dos alunos têm um irmão perfazendo assim um total de 11 alunos e 45% dos alunos, o que se traduz num total de nove alunos que não têm irmãos.

Relativamente ao contexto familiar, e no que concerne ao acompanhamento do processo de aprendizagem dos seus educandos, foi possível, através da observação em contexto e em conversa com a orientadora cooperante, inferir que em alguns casos existe um ambiente familiar pouco estruturado, instável, refletindo-se no desenvolvimento pessoal e relacional das crianças,

nomeadamente na falta de autonomia, autoestima, concentração, havendo algumas vezes a necessidade de chamar à atenção. No que concerne à realização dos trabalhos de casa e do envolvimento das famílias nesta atividade, foi possível observar uma cooperação por parte dos pais, pois geralmente os alunos fazem sempre as tarefas que são enviadas para casa, sendo que quando isso não acontece, os encarregados de educação demonstram preocupação e sentem a necessidade de se justificarem, pessoalmente ou via eletrónica, indicando o motivo pelo qual os seus educandos não tenham realizado o que lhes foi solicitado. Para além desta preocupação das famílias, foi possível observar a disponibilidade que os pais, na sua maioria, revelam quando existe a necessidade de ir ao centro escolar, caracterizando-se pela sua assiduidade nas reuniões de avaliações, bem como no horário de atendimento aos encarregados de educação, demonstrando iniciativa de questionar a docente titular da turma acerca do processo de aprendizagem e do comportamento demonstrado pelos educandos. É um direito e um dever dos pais desempenharem um papel ativo na vida escolar dos seus filhos, de modo a estarem envolvidos na mesma. Tavares e Alarcão (1992, citado por Abreu, 2016, p. 8) defendem que a família é um dos “principais fatores de intervenção e de influência no processo de desenvolvimento e de aprendizagem”.

A turma do 4ºA é caracterizada pela sua heterogeneidade, não só em relação à nacionalidade das crianças, portuguesa e ucraniana, mas também quanto aos ritmos de aprendizagem, uma vez que é visível uma discrepância entre os elementos da turma existindo três alunos com apoio educativo. Para melhorar os ritmos de aprendizagem e combater as dificuldades, a professora decidiu organizar a sala promovendo o trabalho colaborativo, como será apresentado posteriormente.

Para fazer a caracterização da turma de uma forma completa, é importante referir que existe uma criança do sexo masculino (J) que possui pouca audição usando um aparelho auditivo no ouvido esquerdo e uma criança do sexo feminino (M) referenciada com NAS, pois esta possui paralisia cerebral correspondendo a um comprometimento ao nível dos membros inferiores e respetiva marcha, bem como uma limitação ao nível da motricidade fina nos membros superiores. É importante salientar que a criança revela autonomia movimentando-se sozinha recorrendo a um andarilho como apoio. Segundo o

DL n.º 54/2018, a M usufruiu das medidas universais presentes no artigo 8º, estando a escola responsável por proporcionar a esta aluna a intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupo, a diferenciação pedagógica, acomodações curriculares, enriquecimento curricular e a promoção do comportamento pró-social, com o intuito de promover a participação desta aluna, melhorando as suas aprendizagens para que ela se desenvolva a nível pessoal e interpessoal. Para além destes dois alunos existem ainda mais três alunos (V, M, A) que apresentam algumas necessidades a nível da concentração, compreensão e expressão escrita. Refere-se ainda um aluno que tem muitas dificuldades a nível da orientação espacial bem como a compreensão.

A turma revela-se com bastantes expectativas e ambições, tendo a consciência que a escola vai-lhes possibilitar obter uma profissão no futuro. Os alunos são interessados, tanto nas propostas das áreas curriculares como nas propostas feitas pelas AEC'S; pouco ansiosos; faladores; respeitadores e cumpridores de regras, revelando dificuldades em respeitar diferentes ritmos de trabalho. Existe uma minoria de alunos que se revelam imaturos, distraem-se com bastante facilidade e têm um ritmo de trabalho lento. É importante ainda referir a falta de apresentação na resolução de trabalhos e a pouca concentração.

No que concerne ao clima relacional vivido na sala de aula pode-se dizer que é sentido um clima de respeito; preocupação; interajuda pois, na sala é promovido o trabalho colaborativo, como se poderá ler mais à frente quando descrever a organização da sala, sendo que os alunos estão organizados em grupos e quando algum aluno termina a sua tarefa tenta sempre ajudar quem está mais atrasado ou quem tem mais dificuldades, não se notando sentimentos de conquista ou competição. Assim é possível concluir que existe uma boa relação entre as crianças não só da mesma turma, como da instituição, partilhando deste modo sentimentos, ideias, objetos com os quais brincam no recreio, envolvendo-se em jogos comuns no intervalo, sendo que quando existe algum conflito procuram um auxiliar ou professora para a gestão do mesmo.

Relativamente à interação entre alunos e docente titular da turma constata-se que esta conhece todos os elementos da turma de forma integral sabendo especificamente as necessidades de cada um, as suas dificuldades e os seus

gostos, valorizando ainda as capacidades de cada um, estimulando deste modo a confiança. Existe um clima de respeito, sendo notável a preocupação da docente em ouvir a opinião, com atenção, de todos os alunos, como as suas dúvidas e preocupações, encorajando-os a participar, permitindo a cada aluno possa exercer decisão, tentando perceber o porquê de ter escolhido algo, promovendo assim a sua autonomia. Uma das situações que exemplifica o que fora referido foi quando no início do ano letivo se teve que decidir as penalizações para o mau comportamento que a turma poderia vir a ter, a professora titular de turma deu total liberdade para os alunos decidirem quais seriam as penalizações, sendo que a turma decidiu por trabalhos de casa a dobrar; ficar sem recreio; limpar mesas e colocar malagueta na língua.

Quanto aos erros cometidos pela turma, seja a nível científico ou comportamental, estes são destacados e discutidos em grande grupo para que ocorra a identificação do erro, e se proceda à correção do mesmo.

Atentando à organização da sala foi possível observar a existência de diversos armários com materiais referidos pormenorizadamente mais à frente; placares de cortiça afixados na parede; uma área da biblioteca e mesas e cadeiras dispostas em grupo: cinco grupos de trabalho com quatro cadeiras cada um. Esta disposição da sala permitiu que os alunos pudessem trabalhar colaborativamente, estando as crianças com dificuldades notórias divididas igualmente por cada grupo para que as crianças em outro nível de desenvolvimento, divididas igualmente por grupo, as possam ajudar a nível do conhecimento e da autonomia. Apesar da disposição da sala ser vantajosa, foi possível observar que em alguns casos não resulta devido aos alunos copiarem os exercícios, sendo que as estagiárias e orientadora cooperante estão a tentar encontrar uma solução para o problema. Esta disposição da sala mostra-nos que o método tradicional já não tem grande relevo e que as metodologias assentes em aprendizagens colaborativas são as mais procuradas, tal como preconiza Montessori (Araújo & Araújo, 2007).

O trabalho colaborativo é deveras importante porque permite o diálogo e a interação entre pares, na medida em que promove a capacidade de reflexão criando condições para ultrapassar possíveis problemas e assim desfrutarem de uma aprendizagem mútua (Damiani, 2008). Deste modo, os alunos através do trabalho colaborativo podem-se orientar, apoiar, procurarem e darem

respostas e corrigirem as atividades dos colegas assumindo um discurso semelhante ao do professor (Colaço, 2004, citado por Damiani, 2008).

É importante referir que dentro de cada grupo não existem lugares definidos, os alunos sentam-se onde quiserem, sendo que têm liberdade para proceder a reorganizações quando necessário existindo deste modo apoio no desenvolvimento de cada criança.

A sala é adequada ao número de alunos, com bastante exposição solar e pode-se ainda dizer que reúne as condições de limpeza necessária. A nível de localização, a sala encontra-se situada no rés-do-chão do edifício velho, perto das casas de banho e com acesso direto ao exterior o que permite a autonomia da criança com NAS, bem como de todas as outras crianças.

Nas paredes da sala encontram-se três painéis de cortiça que servem para afixar desenhos e materiais realizados pelos alunos, diversos cartazes informativos relativos às diferentes áreas curriculares, como por exemplo, *poster's* relativos aos determinantes e artigos; *poster's* que fazem referência às unidades de peso e capacidade, às diferentes operações; às frações, entre outros. É possível ainda observar afixado na porta da sala o horário letivo, as tarefas da turma (distribuição e recolha de materiais, escrever a data, etc...), e ainda as penalizações por mau comportamento.

Como foi referido inicialmente, a presente sala em caracterização contém uma área de biblioteca, onde se podem encontrar livros de diversas categorias como, poesia, fábulas, contos, banda desenhada, entre outros, todos adequados à faixa etária. Esta área tem o objetivo de incentivar e promover o gosto pela leitura, no entanto foi possível observar que não existem atividades dinamizadas e direcionadas para a utilização da área da biblioteca, sendo que esta geralmente não é usada, não cumprindo assim o seu grande objetivo.

Quanto aos materiais presentes na sala pode-se encontrar dicionários, materiais de expressão plástica (colas, cartolinas, marcadores, botões, tintas, entre outros) e ainda, de uma forma notória, recursos da área da matemática como por exemplo o material multibásico (MAB), o ábaco, sólidos geométricos, dominó fracionário, *tangran*, geoplano e miras. É notório que existe uma preocupação com os materiais escolhidos e que estão presentes em sala de aula, cumprindo todos os requisitos de segurança, promovendo ainda momentos lúdicos de desenvolvimento e facilitação da aprendizagem.

No que concerne à organização do tempo, a professora titular de turma é que faz a planificação do dia-a-dia das crianças, tendo em conta interesses, necessidades e dificuldades das crianças, bem como o que as motiva para aprender. Um aluno, designado por mês, começa por escrever a data no quadro, de seguida a turma escreve o sumário e um aluno, designado igualmente por mês entregar os trabalhos de casa, se assim os houver. A professora faz a gestão do dia tendo em conta, mais uma vez, as dificuldades, necessidades, motivações do grupo, utilizando recursos atrativos e sempre que necessário diferenciação pedagógica, para que deste modo, os momentos de ensino e aprendizagem atinjam os objetivos da planificação. Através da observação realizada pela estudante, foi possível concluir que a área de maior interesse o grupo é, sem dúvida, estudo do meio, existindo uma grande motivação e entusiasmo para a realização dos exercícios e aquisição de novos conhecimentos. A área curricular de matemática é onde se plasam as maiores dificuldades dos alunos, sendo que por vezes estes encontram-se desmotivado por realizarem os exercícios mal ou com muitas dificuldades. A nível da área curricular de Português encontram-se também algumas dificuldades, essencialmente a nível da compreensão e produção de textos. É notório ainda um grande interesse na área das expressões plástica e motora.

Quanto às AEC'S, a escola disponibiliza três atividades: "AGIR – mudamos o mundo", onde são abordados temas como, por exemplo, a comunicação oral e a igualdade de género; atividade física e desportiva e ainda, "CRIA+" – pensa e faz onde se desenvolve filosofia para crianças e oficina das ciências. As atividades desenvolvidas nas AEC'S não estavam articuladas com o plano curricular ou com a planificação da professora, não estando esta presente nestas atividades, excecionalmente na supervisão de uma ao longo da semana.

Por fim, é possível concluir que torna-se essencial conhecer o contexto educativo observado pois, só deste modo, é possível compreender não só os interesses, como também as dificuldades das crianças, dimensões que se deverão ter em conta na planificação, culminando no possível desenvolvimento de práticas pedagógicas mais ricas atingindo determinados objetivos promovendo o desenvolvimento integral da criança.



## 2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Investigar em Educação é um ato imperativo pois, só deste modo, é que se consegue conhecer os contextos educativos, os atos pedagógicos e as metodologias dos docentes, o ambiente de aprendizagem vivido, com vista à compreensão e melhoria da qualidade da educação, tendo os profissionais de educação um papel fulcral nesta melhoria, procurando transformar as práticas educativas (Latorre, 2008).

Ao longo da PES foi dinamizada uma aproximação à metodologia de Investigação-Ação (IA) que enformou a ação educativa. Esta metodologia define-se como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p. 24), sendo exigido ao profissional de educação uma atitude reflexiva e investigativa das suas ações (Elliot, 1993 citado por Latorre, 2008). Kemmis (1984, citado por Latorre, 2008) acrescenta ainda que esta metodologia é

“una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (...) en las situaciones sociales [e educativas] (...) para mejorar la racionalidade y la justicia de a) sus propias prácticas (...) b) su comprensión sobre las mismas; c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (...) (p.24).

Deste modo, o principal objetivo da metodologia de IA é melhorar o desenvolvimento dos profissionais de educação e promover uma melhoria na qualidade da educação (Máximo-Esteves, 2008).

Bartolomé (1986, citado por Coutinho, 2014), salienta a importância da metodologia de IA quando refere que esta trata-se de “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais (...) acerca da sua própria prática” (p. 363), sendo que esta tríade de dimensões compõe o “Triângulo de Lewin” – investigação, ação, formação (Lewin, 1946, citado por Latorre, 2008, p. 24). Assim, o processo de reflexão deve fazer parte do processo educativo de todos os educadores e docentes, permitindo aos profissionais de educação serem “consumidor[es] y generador[es] de conocimiento” (p. 11) ao refletirem e avaliarem as suas práticas, procurando, alterando e construindo novas estratégias delineadas nas planificações, de modo a dar respostas a problemas encontrados, melhorando os contextos educativos (*idem*).

A metodologia de IA caracteriza-se, segundo diversos autores, como interventiva pois, não descreve apenas um problema como também procura agir de modo a promover uma mudança; situacional, pelo facto de apontar uma análise e solução para um determinado problema; autoavaliativa pois, são realizadas alterações contínuas com o objetivo de modificar as práticas profissionais; e, por fim, participativa, pelo facto de os intervenientes integrarem a pesquisa (Cohen & Manion, 1994; Cortesão, 1998; Elliott, 1991; MacTaggart, 1994; Simões, 1990; citado por Coutinho, 2014).

A presente metodologia, segundo Kurt Lewin (1946) e posteriormente desenvolvida por Kolb (1984), Carr e Kemmis (1988) caracteriza-se como um processo dinâmico que assenta num ciclo em espiral de ações reflexivas que compreendem diferentes fases: a observação, a planificação, ação e reflexão, sendo que esta ultima etapa despoleta o início de um segundo ciclo que consiste em analisar e explorar criticamente as ações desenvolvidas e proceder à revisão e ao reajuste da planificação, implementando um novo plano (Máximo-Esteves, 2008).

A observação, segundo Estrela (1994) caracteriza-se como a “primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (p. 29), sendo um ato intelectual que implica sensibilização, concentração e discernimento, dirigidos por uma intenção, exigindo assim um foco em tudo o que compõe os contextos educativos, EPE e 1.ºCEB, tendo sido observadas as diferentes rotinas, os diferentes níveis de interações, a organização do espaço educativo e a organização do grupo.

A observação realizada caracteriza-se como direta e sistemática, ou seja, a mestranda participou na vida dos grupos, sendo que para a recolha de dados foram usados instrumentos essenciais como o registo fotográfico, o diálogo das crianças, o diário de bordo e as grelhas de observação utilizadas em contexto de 1.CEB com intenção de clarificar uma determinada situação ou comportamento (*idem*). Deste modo, este tipo de observação recorre a instrumentos de observação, sistemas de categorias ou sinais, constituídos por inventários de comportamentos (individuais) que se assinalam à medida que vão acontecendo (Estrela, 1994). O diário de formação inclui as notas de campo das quais fazem parte os registos acerca do contexto, o registo dos diálogos observados entre as crianças, como também outros dados como o lado mais pessoal das notas de campo; sendo este um recurso com uma

riqueza “descritiva, interpretativa e reflexiva” que em conjunto com os outros instrumentos de observação contribuem para a elaboração do plano de ação (Máximo-Esteves, 2008, p. 89).

A planificação deve ter em conta todos os aspetos observados e refletidos numa fase anterior, de modo a que esta possa dar resposta às necessidades e interesses do grupo. A planificação deve ser marcada pela flexibilidade e adaptação, capacidades que o profissional de educação deve possuir pois, poderão ocorrer imprevistos aquando a realização das tarefas com o grupo, bem como a abertura a opiniões e sugestões do mesmo (Diogo, 2010).

Em contexto de 1.ºCEB, a planificação foi iniciada com uma contextualização, sendo esta uma síntese justificativa e de sustentação do plano de aula. Para além disto, fizeram parte da planificação os objetivos principais da aula aprendizagem, o mapa concetual que especificava as disciplinas desenvolvidas com as atividades, as ações estratégicas, os recursos, e os critérios e de avaliação. Relativamente à planificação elaborada no contexto de EPE, desta fizeram parte as necessidades de aprendizagens evidenciadas pelas crianças, os interesses e as necessidades evidenciadas pelas mesmas, os objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem, o plano de ação das atividades a desenvolver, e por fim as decisões pedagógicas, de onde constavam as áreas de conteúdo das atividades a promover, a organização do espaço, dos materiais e do grupo; devendo a planificação assumir esta ordem de construção. Importa referir que, em ambos os níveis educativos, as planificações foram realizadas em tríade, docentes estagiárias e orientadora cooperante, e contaram com a reformulação das supervisoras institucionais.

A etapa seguinte é a ação que, após a observação e planificação, procede-se ao desenvolvimento e implementação da mesma, sendo essencial refletir no momento da ação, de modo a promover adaptações das atividades, se assim for necessário, sendo também este um momento flexível (Schön, 1992). Ao longo da PES, e aquando as atividades pedagógicas em estágio, foram elaborados guiões de pré-observação, onde foi possível fazer uma reflexão retrospectiva salientando as evidências que sustentaram a atividade, a descrição da mesma, a (s) área(s) e domínio(s) de conteúdo predominante(s), estratégias e recursos pedagógicos, dificuldades previstas ao longo da atividade, mas também objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem e, por fim, o que a mestranda considerava que devia ser observado, sendo todas estes parâmetros

devidamente fundamentados. Deste modo é imperativo, não só refletir no momento antes da ação e durante a mesma, como também refletir no pós-ação, tendo sido este processo realizado individualmente, em díade e em tríade: par pedagógico e o profissional de educação do respetivo nível educativo, bem como em reuniões pós-ação com as supervisoras institucionais, de modo a analisar e a avaliar os aspetos positivos e negativos das ações educativas desenvolvidas, a ter em linha de conta numa seguinte planificação, de modo a “revisar el plan, replantear el plan” (p. 35) iniciando-se assim um novo ciclo (Latorre, 2008; *idem*). Para além destes momentos de reflexão, as narrativas reflexivas, bem como os *feedback's* das supervisoras institucionais nas planificações, nas narrativas, nas reuniões e nas reuniões pós-ação foram instrumentos fulcrais para o procedimento de ajustes a posteriores planificações, contribuindo, ainda, para o desenvolvimento da mestrandia enquanto futura profissional.

No que diz respeito à avaliação, esta é de carácter formativo e avaliam-se os processos, as vivências, as circunstâncias em que se sucedem as práticas e as decisões tomadas ao longo do processo educativo e os efeitos dela decorrentes, de modo a “obter informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias” (DL n.º 17/2016, de 4 de abril, artigo 24.º-A).

As fases enunciadas, que são indissociáveis, contribuem para a resolução de problemas concretos, bem como, para a compreensão das práticas educativas que ocorrem nas instituições, sustentando a formação em grupo que contribuirá para a consciência do profissional de educação através de uma análise retrospectiva e reflexiva (Kemmis, 1989 citado por Latorre, 2008; Alarcão, 2002, citado por Castro, 2012). Assim, compreende-se que a IA assume um papel importante na formação de profissionais de educação, uma vez que possibilita a reflexão e melhoria das práticas, pensando no modo como desenvolveram a mesma e em possibilidades de mudanças, avaliando as suas conceções sobre o processo educativo.

### **CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS**

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p. 58).

Após a mobilização dos pressupostos teóricos e legais, fundamentais para uma intervenção consciente e coerente na prática educativa (cf. Capítulo I), e da caracterização do contexto de estágio e o conhecimento e a aproximação à metodologia de IA (cf. Capítulo II), apresenta-se o seguinte capítulo. Este capítulo espelha uma reflexão crítica sobre as práticas educativas e os seus efeitos no desenvolvimento das crianças, encontrando-se dividido em dois subcapítulos, um relativo às ações desenvolvidas em contexto EPE e o outro referente às ações desenvolvidas em contexto de 1.ºCEB.

Em momento de formação, assumiu-se uma postura reflexiva e investigativa face à prática pedagógica (Vieira, 1993), considerando o paradigma construtivista como promotor de uma aprendizagem com enfoque no sujeito e nos modos de aprender em concordância com o cariz humanista do currículo atual que considera a sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais (Oliveira-Martins, 2017). Neste sentido, releva-se, ainda, a metodologia de trabalho de projeto estimuladora de uma participação ativa pelo sujeito na construção do seu conhecimento promovendo aprendizagens significativas (Gambôa, 2011).

Segundo a ficha da unidade curricular da PES é esperado que a mestranda “[planifique e avalie] a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens de todos os atores” (Ribeiro, 2018, p. 1) pelo que é essencial que esta reflita e selecione metodologias e recursos pedagógicos e didáticos, segundo as características, necessidades e interesses das crianças.

## 1. AÇÃO DESENVOLVIDA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Prática Educativa Supervisionada revelou-se como uma valiosa ferramenta na formação inicial da futura profissional, na medida em que se assumiu como um processo analítico, crítico e reflexivo, promovendo assim uma “prática autocrítica” que contribuiu para o desenvolvimento e crescimento pessoal, social e profissional do “eu” da mestrandia (Vieira, 2005, p. 135). Este desenvolvimento de capacidades deve-se à experiência vivida ao longo do período de estágio, bem como a momentos de questionamento, reflexão e interação quer com o par pedagógico, quer com a educadora cooperante e a supervisora institucional, sendo evidenciada a importância do trabalho cooperativo, colocando a mestrandia “no centro do seu processo formativo (...) [tornando-se] motor do seu próprio processo de desenvolvimento, autor e actor da sua formação” (Vasconcelos, 2009, p. 45). Assim, considera-se que a PES assumiu uma grande importância na formação da docente, sendo uma experiência “significativa e transformadora” (Moreira, 2011, p. 13).

Paralelamente, antecedendo o processo reflexivo, evidenciam-se momentos destinados à observação, sendo esta “um processo fundamental que não tem um fim em si mesmo (...) fornecendo os dados empíricos necessários a posteriores análises críticas” (Dias, 2009, citado por Rodrigues, Brito, Velho & Ferreira, 2016, p. 340) e que facilita o desenvolvimento de ações pedagógicas promotoras do desenvolvimento das crianças ao nível das “dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10). Neste sentido, dá-se ênfase a uma aproximação da metodologia de IA (cf. Subcapítulo 2 do Capítulo II) base de toda a ação pedagógica, sendo através do processo de observação, planificação, ação e reflexão (individual, díade e tríade), constantes, que a mestrandia pode compreender e melhorar a sua prática possibilitando a “construção de conhecimento e de desenvolvimento profissional” (Coutinho, 2014; Ribeiro, Claro & Nunes, 2007, p. 3115).

Efetivamente a observação tornou-se uma etapa importantíssima, na medida em que, através da observância do contexto educativo e da reflexão do

mesmo foi possível conhecer a relação binómica interesses-necessidades, sendo esta a base de todas as planificações desenvolvidas, respeitando assim a agência da criança pois, são “os seus interesses e desejos – que as impelem para se envolverem numa série de acções que as leve em direcção a um objetivo” (Hohmann & weikart, 2009, p. 251).

Neste sentido, importa salientar que todas as atividades dinamizadas, inseridas ou não no projeto, partiram dos interesses e necessidades das crianças, evidenciadas no dia-a-dia em diversos momentos, como por exemplo no jogo espontâneo e no desenvolvimento das atividades; como também nas reuniões de grande grupo que tinham como objetivo o levantamento de ideias, necessidade, interesses e sugestões das crianças para o posterior desenvolvimento de atividades. Este momento é considerado bastante rico, na medida em que a criança tem uma voz ativa e a sua opinião é escutada e valorizada e através da planificação em grupo, a criança sente-se encorajada, revelando assim desejo e motivação que facilitam o processo de descoberta e aprendizagem (Lino, 2013; idem). Importa acrescentar que quando a criança é um elemento participante da construção da planificação ela passa por um conjunto de ações que a levam a combinar e expressar as suas escolhas, ideias e decisões; estarem mais abstraídas e concentradas; resolverem os seus problemas superando obstáculo sentindo-se mais confiantes promovendo assim uma melhoria na sua autoestima e na sua linguagem (Hohmann & Weikart, 2009).

Ao longo da PES desenvolveu-se o projeto que teve como mote uma atividade dinamizada pela educadora cooperante no Carnaval, onde as crianças foram questionadas se a ilustração da cabeça de um palhaço representava o corpo do mesmo. O grupo respondeu negativamente e que para ser um palhaço tinha de ser composto pelo corpo e pela cabeça: “Não está completo” [F]; “Não é um palhaço porque só tem a cabeça” [TS], enunciando, ainda, diversas partes do corpo, revelando muito interesse pela temática do corpo, bem como, dificuldades em identificar algumas partes do corpo, como por exemplo: os calcanhares, os tornozelos, os joelhos, os cotovelos, os ombros; e mais tarde o conhecimento e identificação dos cinco sentidos, sendo estas registadas como necessidades e, também, como interesses de desenvolvimento de aprendizagem. Assim, este momento consistiu na fase um do projeto: definição do problema – conhecer o corpo.

Neste seguimento, e dando ênfase à 2ª fase do projeto, foi essencial o planeamento para e com as crianças, sendo estabelecido uma prática de “cooperação entre a criança e o adulto [...] onde a criança dá a ideia e o adulto dá o apoio necessário para a concretizar” e o desenvolvimento das atividades planeadas (Hohmann & Weikart, 2009, p. 291). Neste sentido, partiu-se da construção de um mapa conceitual em grupo, onde se pode observar o que as crianças sabiam acerca do corpo humano – “O que sabemos?” onde foram obtidas respostas como “Temos cores de pele diferentes” [B], “Há meninos e há meninas” [F], “Há pés grandes e há pés pequenos” [S], “A Joana usa uma coisa nos dentes e nós não” [J], “Os nossos olhos têm cores diferentes” [AM], “Temos muitos ossos, os meus são pequenos e os dos adultos são grandes” [TF], “Temos dois olhos, um nariz e uma boca” [H], “Os pés e os meninos crescem” [M], “Não lavamos os dentes ficamos com cáries” [B], “As carnes não são iguais [uns são magros e outros não]” [R] “Temos o tronco” [S]; o pretendiam descobrir acerca do corpo humano – “O que queremos saber?": o coração, os pulmões, os cinco sentidos, a higiene oral e os cuidados com o corpo, onde foram obtidas respostas como “o coração” [H], “Para que servem os olhos?” [DS], “Para que serve o nariz?” [S], “Os médicos só dão picas” [S], “Os médicos cuidam das pessoas e dão remédios” [M], sendo estes temas acrescentados ao longo das semanas conforme o desenvolvimento do projeto o exigia. Algumas conceções das crianças acerca da temática e registadas no mapa conceitual – “ O que pensamos?”, tendo como exemplo de algumas respostas “O coração é mole” [DS]; “Os pulmões são brancos ou cinzentos” [H]; “Temos muitos dentes” [TF]. E, por fim, as descobertas das mesmas - “O que verificamos?” após as atividades pedagógicas desenvolvidas, referidas posteriormente aquando da apresentação da fase 3 do projeto, evidenciando respostas como “O coração é duro e vermelho escuro” [TS], “os pulmões são vermelhos” [GA], “Temos vinte dentes” [J], sendo assim o mapa conceitual construído de forma gradual. Foi ainda discutido em grupo as atividades que podíamos realizar para ficar a saber mais acerca do corpo humano, que materiais, onde se pode fazer a pesquisa e, por fim, como é que os encarregados de educação poderiam ficar a conhecer o projeto dinamizado.

Após a fase 2 do projeto, seguiu-se a fase de execução das atividades planeadas, sendo o projeto logo iniciado na 1ª semana de planificação da díade, em março, abordando-se temáticas como “Os Órgãos – Coração,



Pulmões, Estômago, Intestino, Cérebro”, “Os Cinco Sentidos – Tato, Audição, Visão, Olfato, Paladar”, “Higiene oral” e “Cuidados a ter com o corpo”. Assim, devido ao facto de o projeto ter começado bastante cedo e ter-se prolongado até junho, final da PES, sendo que contou com interrupções, existe uma grande diversidade de atividades desenvolvidas que serão apresentadas em linhas gerais, de modo a que se tenha conhecimento do que fora realizado, procedendo apenas à análise reflexiva de quatro atividades: três inseridas no projeto e uma dinamizada no espaço exterior.

O projeto iniciou-se com o conhecimento do corpo de uma forma mais geral, com uma atividade de observação no espelho e desenho de forma a responder à questão colocada no início da atividade – “Como é o meu corpo?”, sendo também este o nome do projeto, partindo para a audição e exploração da história “O meu corpo é uma casa” através de uns bonecos tridimensionais com os diferentes órgãos do corpo e, a criação, através de recortes de revista, da construção de novos corpos, segundo as diferentes partes do mesmo: cabeça, tronco e membros. Este conjunto de atividades foi importante para compreender quais os conhecimentos prévios das crianças não referidos anteriormente, bem como interesses e necessidades dos quais deveriam sustentar uma próxima planificação. É ainda imperativo salientar que ao longo desta semana, fora demonstrado pelas crianças, o interesse pela construção de uma nova área na sala de atividades: o consultório médico.

A 2ª semana do projeto foi dedicada à descoberta dos principais órgãos do corpo, nomeadamente pulmões e coração, existindo uma atividade experimental com os referidos órgãos de um porco. Assim, as crianças começaram por desenhar no guião da experiência aquilo que sabiam acerca dos pulmões, ou seja as suas conceções prévias acerca da dureza quando cortados, dureza quando tocados, a sua cor, textura, cheiro, forma, tamanho, sendo estes aspetos partilhados, posteriormente, em diálogo – “São cinzentos” [F], “São brancos” [H], “Dentro do pulmão tem ar e sangue” [AM], “São moles” [DS], “Eu acho que são um bocadinho grandes” [J], “Eles são pesados” [TS], “E também são vazios” [TF], “Eles devem escorregar muito como o coração” [C]. Depois, seguiu-se o momento de as crianças, em dois pequenos grupos, contendo os pulmões, poderem tocar e cortar o órgão de modo a compreenderem como este é, tendo sido visível um grande entusiasmo pelo facto de ter sido algo que nunca tinham visto anteriormente. Deste modo, e

após as crianças terem visto e sentido a textura da traqueia e terem observado, apalpado, cortado, sentido o cheiro dos pulmões e tirado as suas próprias conclusões, o grupo procedeu, novamente, ao registo do guião da experiência. Em grande grupo as crianças puderam comparar o que haviam observado – “são vermelhos” [GA], “O ar anda dentro” [H], “São moles, parecem esponja” [AM], “São muito grandes” [TS], “São leves” [C], “Dentro tem uns buracos, parece os tubos, por onde passa o ar” [B], “Não escorrega na mão” [F]. Assim, foi possível observar que a partilha de ideias e a reflexão teve uma grande importância para a construção de aprendizagens e para a estimulação do gosto pelas ciências, como para o desenvolvimento do espírito crítico e investigativo (cf. Subcapítulo 2.1 do Capítulo I) na medida em que, através da formulação de conjecturas e do registo e diálogo dos acontecimentos observados, a criança aprende através da ação, da manipulação, sendo que

“as acções da criança e as reflexões sobre essas acções resultam no desenvolvimento do pensamento e da compreensão (...) [sendo que] a aprendizagem activa envolve , quer a actividade física de interacção com os objectos para produzir efeitos, quer a actividade mental de interpretar esses efeitos” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 23)

Importa acrescentar que o par pedagógico fará a análise reflexiva da atividade experimental com o coração no seu 3º capítulo. Concomitantemente, na 2ª semana do projeto inseriram-se atividades como a inspiração e a expiração com um balão para simular os pulmões, ficando o grupo a conhecer os movimentos do órgão essencial para a respiração; e a criação de um novo amigo com base nas alturas, cor dos olhos e cor de cabelo das crianças do grupo, atividade esta que derivou da semana anterior, dos interesses do grupo, após a leitura da história “O meu corpo é uma casa”. Neste sentido, fora contruído pelas crianças uma tabela relativa à cor dos seus olhos: num conjunto de 17 olhos, cada criança pintou um par de olhos de acordo com a cor dos seus, realizando no final a tabela de dupla entrada que correspondia ao número de crianças e à cor dos olhos, podendo através do diálogo e da observação da tabela inferir qual a cor de olhos predominante no grupo (azul) e a menos predominante (castanho escuro), sendo então a cor azul eleita para os olhos do novo amigo. O mesmo processo fora realizado para a eleição da cor do cabelo do novo amigo, sendo castanho a cor atribuída. Para a medição das alturas o processo decorreu de uma forma diferente: as crianças a pares, num

papel de cenário mediram a sua altura, sendo que uma criança encostou-se e a outra com a régua marcou a sua altura e no final, utilizando uma fita métrica, registaram a altura e identificaram-na com o nome. De seguida as crianças mediram a sua altura através de pegadas, e para isso tiveram de pintar a planta do pé com tinta, com auxílio de um colega, e caminhar no papel de cenário, ganhando o novo amigo a altura da criança mais alta da sala (113 cm).

Nas semanas seguintes do projeto, dinamizaram-se atividades sobre os cinco sentidos. Começou-se pelo sentido do tato com a exploração da história “Usando as mãos” de modo ao grupo conhecer algumas potencialidades do uso das mãos procedendo ainda um diálogo de modo a compreender quais as conceções das crianças, obtendo respostas como “As mãos servem para contar” [B], “As mãos servem para segurar e apertar” [J], “As mãos servem para fazer festinhas na cara” [F]; seguindo-se a construção do livro do grupo “Para que servem as mãos?”; a construção e exploração de uma caixa mistério com diferentes texturas (liso, rugoso, áspero, macio, duro, mole) de onde, sem olhar, as crianças retiraram um objeto e caracterizavam-no segundo a sua textura; a realização de digitinta caseira através da dosagem e mistura de farinha, água, detergente da louça e corantes alimentares, servindo os desenhos para a construção do painel da primavera; a confeção de bolachas; experiências sensoriais com os pés em diversas estações com diferentes elementos sensoriais (algodão, água quente e água fria, feijão, penas, lixa, areia, papel de alumínio, papel película, arroz) e ainda a descoberta do modo de apertar os cordões das sapatilhas.

Paralelamente, na reunião de grande grupo na quarta-feira, começaram a ser dadas sugestões dos materiais necessários para a construção do consultório médico, sendo dadas respostas como “Tem uma cama onde deitam os senhores quando se sentem mal” [B], “Tem agulhas” [R]; “Tem um estetoscópio” [H]; “É preciso uma bata branca” [TS]; “Tem de ter um pau para ver o tamanho da língua” [S], “É preciso uma mesa e uma cadeira ou duas” [J]; sendo perceptível as conceções prévias das crianças acerca do tema, revelando também cada vez mais interesse em conhecer os outros órgãos dos sentidos.

No que diz respeito ao sentido da audição, foram dinamizadas atividades tendo por base a audição ativa como o “Descobre quem sou eu!”, estando as crianças em círculo e de olhos fechados identificavam a voz do amigo que falava; “O que ouves?”, cujo objetivo era as crianças identificarem os sons

do seu quotidiano, como por exemplo, as buzinas dos carros, sirene dos bombeiros, mugir da vaca, cacarejar da galinha, fazendo assim ligação a um projeto anteriormente decorrido; e ainda a aprendizagem de músicas.

Paralelamente, nesta semana do projeto, as crianças decidiram que seria preciso um número para o consultório pelo facto de existirem muitas salas no hospital. Assim sendo, foram dados diversos palpites – “Devia ser o número quatro” [H], “Eu quero o cinco” [G], “E o 1000?” [F], “Eu acho que devia ser o 20” [J], não existindo consenso no número do consultório. Assim, de modo a solucionar o problema uma criança sugeriu – “Vamos votar, cada um escolhe um número” [B], e todos concordaram sendo que duas crianças votaram no número quatro, quatro crianças votaram no número cinco, uma criança votou no número mil e seis crianças votaram no número 20, sendo este eleito o número do consultório. Para além disto, e no que toca à construção da maca as crianças apontaram vários aspetos – “Podíamos usar caixas da fruta como na quinta” [R], “Precisamos de algo duro para nos deitar” [H], “A maca devia ser preta como no hospital” [S], “A maca do doutor tem um almofada” [M], que nos quais foram refletidos e dos quais se partiram para a dinamização de atividades para a construção da área.

Dando continuidade à descoberta dos sentidos, sendo explorado o sentido da visão, iniciando-se com a exploração da história “Uns óculos para a Rita” sensibilizando as crianças para os problemas de visão, qual o médico que devemos visitar e quais as soluções para a correção do problema, fazendo a ligação à importância da visão e aos invisuais. Continuamente procedeu-se à observação do espaço exterior da escola e registo do fora observado; a um desafio lançado por um pintor que propunha a descoberta da mistura de cores; observações com lupas; e “De que cor é o Mundo?”, sendo esta, novamente, uma atividade de observação do espaço exterior com óculos com lentes coloridas, criados pelas crianças, e registo do mesmo, de modo a fazer comparação à primeira observação no espaço sem óculos, sendo que esta atividade será refletida analiticamente pela par pedagógico no seu relatório de estágio.

Na reunião de grupo, decorrida nesta semana, as crianças acordaram como seria a construção da mesa do consultório: garrações e esferovite; decidiram que seria importante pintar a bata do médico e acordaram também o número de meninos que se podiam inscrever na área – “Eu acho que deviam ser três

meninos porque um é o médico, outro o doente e outro a mãe do doente porque quando estamos doentes não vamos ao médico sozinho. A mãe ou o pai vão connosco” [J], sendo que todos os meninos concordam que o número ideal seria três.

Na 7<sup>a</sup> semana do projeto iniciou-se a exploração do sentido do olfato partindo de um cheiro oculto da sala. Foram promovidas diversas atividades como a aprendizagem de uma música; identificação e ordenação de cheiros; cheiro de elementos agradáveis e desagradáveis; quer na sala com alimentos e outros elementos do seu dia-a-dia, quer no exterior. Assim, esta última atividade foi dinamizada no exterior em diversos espaços diferentes. Na sala as crianças demonstraram vontade de ir para o espaço exterior, explorando-o livremente e sentindo os diversos cheiros, começando por sentir o cheiro da lavanda, dos morangueiros, da terra seca, das árvores, do caixote do lixo, de pneus, do cheiro da comida da cantina, da arrecadação, do sabonete líquido das mãos e por fim, regressados à sala de atividades puderam dialogar acerca do que puderam cheirar, sendo as próprias crianças a classifica-los como cheiros agradáveis e desagradáveis, dando mais exemplos dos mesmos – “O cheiro do lixo era mau” [TF], “Eu gostei do cheiro do morangueiro” [M], “A arrecadação cheirava mal, a mofo” [H], “O perfume da mãe cheira bem” [C], “Eu gostei do cheiro da cantina, estou com fome” [B]. É possível inferir que esta atividade teve bastante relevância na medida em que as crianças através da exploração do seu ambiente educativo puderam estabelecer relações espaciais como a distância, a lateralidade, a orientação espacial, desenvolvendo ainda a produção e a linguagem oral e a consciência dos diversos cheiros que estão presentes no seu ambiente envolvente (Hohmann & Weikart, 2009).

Importa referir que o grupo deu como terminada a construção da área do consultório, estando esta pronta para começar a ser usada e acordou, em unanimidade, que o nome provisório do projeto “Como é o meu corpo?”, devia ser o nome definitivo – “Estamos a fazer descobertas sobre o corpo, como ele é” [B], sendo esta a justificação para a escolha do título.

Quanto ao último sentido a ser descoberto, o paladar, foram dinamizadas atividades como a descoberta dos diferentes sabores e diferentes sensações, como o frio, o quente, doce, salgado e azedo e, posteriormente a identificação dos mesmos e a confeção e degustação de um bolo.

Na 8ª semana do projeto, e recorrendo à nova área de interesse da sala, fora dinamizada a dramatização de uma consulta médica, onde as crianças entrevistaram por diversas vezes, medindo as suas alturas, fazendo a auscultação do coração, vendo as suas línguas e gargantas e ainda puderam falar da descoberta dos cinco sentidos e dos órgãos do corpo, demonstrando a construção de aprendizagens significativas acerca do corpo humano. Continuamente foram construídos pelas crianças estetoscópios para a área do consultório; seguindo-se o jogo da glória do corpo humano, sendo que todos as questões eram relacionadas com as descobertas realizadas até ao momento; e a audição e exploração da história “Kiko, o dentinho de leite” iniciando, assim, as descobertas na área dos cuidados a ter com o corpo - a higiene oral.

Na semana seguinte, 9ª semana do projeto, última semana da fase 3, ocorreu a visita de uma dentista à sala, onde foram explicados, quantos dentes as crianças têm, quantas vezes devem escovar os dentes ao dia, todos os cuidados que relacionados com os dentes e com a língua e modo como se deve proceder à escovagem dos dentes através de um modelo tridimensional; modelo esse que as crianças quiseram construir para ficar na sala, acompanhado da construção da escova dos dentes; (atividade analisada reflexivamente pelo par pedagógico), aprendizagem de uma música apresentada pela dentista; pintura com escova de dentes; e a construção de uma língua através de recortes de revista, relembrando as diferentes sensações exploradas anteriormente, com o objetivo inicial de usar a língua na maquete. Neste sentido, procedeu-se à ativação dos conhecimentos prévios, na medida em que as crianças relembraram que a língua é essencial para o sentido do paladar, e que é possível ao comermos os alimentos eles serem diferentes: azedos, doces, salgados, frios e quentes. De seguida e com a língua dividida nestas diferentes sensações, as crianças recortaram de revistas alimentos que se enquadrassem nas diferentes sensações, sendo estas analisadas, no final, em grande grupo e coladas – “O limão é azedo” [H], “O gelado é frio e doce também. Mas eu quero pôr no frio” [TS], “O frango comemos quente” [B], “O leite achocolatado é doce” [TF], sendo ainda que uma criança não quis explicar o que havia cortado (batatas fritas) e colou apenas no sítio destinado ao “salgado”. Esta atividade tornou-se muito pertinente, na medida em que, através do recorte as crianças puderam desenvolver a sua motricidade fina, sendo uma das necessidades observadas anteriormente. Paralelamente, o diálogo em grupo possibilitou o

desenvolvimento da independência e autonomia, na medida em que as crianças justificaram as suas escolhas e expressaram as suas opiniões, desenvolvendo assim a produção da linguagem oral e a convivência democrática aquando a escuta e respeito pela opinião dos amigos, sendo que o papel do adulto foi sempre de incentivo e de respeito pelo eu da criança, tornando-se “apoiantes do desenvolvimento”, tal como preconiza *High-Scope* (Lopes da Silva et al., 2016; Hohmann & Weikart, 2009, p. 27).

Nesta sequência, foram ainda dinamizadas atividades como a exploração da história “João, o Porcalhão” e o registo da mesma; o diálogo acerca dos cuidados a ter com os sentidos; a construção de um gráfico acerca dos cuidados a ter com o corpo; e a visualização de um vídeo acerca da segurança rodoviária, seguido de um jogo; e a aprendizagem da música “Cinto de segurança” da Sónia Araújo.

No que concerne à fase 4 do projeto: divulgação/avaliação, esta iniciou-se com a definição de um novo problema “Como é que os pais podem ficar a conhecer as atividades que fizeram acerca do corpo humano?” ao qual as crianças procuraram dar resposta – “Os pais podiam vir à escola” [AM], “Podíamos fazer uma festa” [DS], “Ou contruir um livro como fizemos com as mãos” [S], “Podia ser um jornal como nós vimos quando construimos o estetoscópio” [B]. Como existiram diversas ideias, as crianças, como habitualmente, quiseram votar na ideia que preferiam, ficando então decidido a construção de um jornal. De seguida, foi essencial perceber quais as conceções prévias das crianças acerca da constituição de um jornal e que tipo de notícias este contém, obtendo respostas como: “Um jornal diz coisas importantes” [S], “Tem coisas sobre futebol” [R], “Tem coisas sobre basquetebol” [J], “Tem notícias importantes” [H]. Partindo das conceções prévias das crianças, foi necessário entender se existia alguma semelhança com a realidade. Assim, através da visualização de um *voki* – jornalista que contou ao grupo no que consistia a sua profissão, a importância das notícias e de que género estas podiam ser, convidando, ainda, o grupo a explorar os jornais. Neste sentido, e após a exploração de diversos jornais, de forma individual, o grupo chegou a mais conclusões: “Os jornais também tem fotografias” [H], “Tem notícias sobre pessoas” [H], “Tem notícias sobre o que se passou no Porto” [AM] “O jornal também tem o tempo. Está sol aqui” [J],

“Tem aqui os senhores que já morreram” [R], “Os jornais tem letras grandes e pequenas” [F], “As letras muito grandes são os títulos” [B].

Posto isto, as crianças consideraram importante começar a pensar no que poderia ter o jornal do grupo, obtendo respostas como “Podemos tirar fotografias aos nossos trabalhos e mostrar aos pais” [L], “A Joana e a Rute podem escrever aquilo que nós dissemos no papel, e também tem letras” [H], “Podemos colocar a teia das descobertas do corpo humano” [AM], “E coisas sobre os cinco sentidos” [J], “Podemos falar do coração e dos pulmões” [H], “Podemos falar da boca e da língua” [DS], “A dentista veio cá, podíamos pôr uma foto e dizer que ela nos ensinou a lavar os dentes” [AM], “E temos de dizer que não podemos pôr o dedo no nariz, nem comer coisas do chão como o João Porcalhão” [TS]; estando a fase de planeamento cumprida.

No dia do início da construção do jornal, as crianças chegaram à sala e depararam-se que os materiais para a elaboração do mesmo haviam desaparecido. Neste sentido e após algumas hipóteses de solução de problema, as crianças receberam um vídeo na sala, de um pirata que as informou que tinha sido o bando de piratas dele a levar os materiais e para os recuperarem teriam de procurar um baú na sala de atividades. Encontrado o baú, o grupo deparou-se com diversas coisas no seu interior: regras do jogo que as crianças ouviram atentamente; a divisão das equipas, recolheram os mapas do tesouro e colocaram os lenços de pirata na cabeça consoante a cor da sua equipa para partirem à descoberta dos materiais desaparecidos.

No mapa do tesouro as crianças teriam de ver o sítio 1º posto a visitar, estando este identificado com uma imagem e com o número para que estas pudessem ler o mapa e a partir da imagem identificar o local do desafio, ativando assim os seus conhecimentos prévios. Chegados ao posto a equipa recolheu o papiro que continha o desafio, e após este ser realizado, recolheram o envelope escondido debaixo do cone, que tinha uma questão acerca do corpo humano a ser respondida com sucesso, fotografias de atividades realizadas anteriormente e fotografia dos materiais a procurar, sendo que estes se encontravam sempre perto do posto. A resposta aos desafios e a visualização das fotografias e posteriores diálogos consagraram-se momentos muito importantes pois, as crianças puderam fazer a ativação de conhecimentos prévios, relembrar o passado e a atividade realizada, demonstrando ser construtoras de aprendizagens significativas.



Neste sentido, dos diversos desafios cumpridos destaco dois: os padrões de pintas e as suas associações e a locomoção dos animais. Quanto ao primeiro desafio enunciado, as crianças tinham à sua disposição três tipos de cartões até ao número 10: cartões com padrões de pintas, cartões com mãos completas e incompletas e cartões com números, sendo que as crianças deviam selecionar um número até 10 e na mesa procurar o padrão de pintas correspondente ao número escolhido, bem como o cartão das mãos incompletas e o cartão com o número, estabelecendo assim uma ligação entre os três. Esta tarefa foi muito importante para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático na medida em que promovidas atividades para a construção do sentido de número envolvendo contagem, o subitizing, a ordinalidade, a cardinalidade, sequência numérica, de modo às crianças identificarem e reconhecerem quantidades por meio de diversas formas de representação (Lopes da Silva et al., 2016). Paralelamente, este tipo de atividade leva a que a criança aceite as regras previamente acordadas, desenvolva a sua autonomia e a sua vontade de desenvolver estratégia, sendo que os jogos “desempenham um papel primordial (...) no desenvolvimento da cognição, de atitudes, emoções e na manipulação de objetos, (...) fundamentais para a iniciação das crianças no saber cultural do grupo e na forma de entender o mundo ” (idem; Moreira & Oliveira, 2004, p. 63).

Quanto ao segundo desafio era mais direcionado para a educação física e a identificação de animais, as crianças andavam livremente no espaço delimitado por cones e a docente estagiária tinha vários cartões com diferentes animais que seriam mostrados, um de cada vez, aleatoriamente, e as crianças teriam de imitar o modo de locomoção dos animais. Assim, como exemplo, a fotografia de um canguru ao que as crianças imitaram os seus saltos, e assim sucessivamente com o modo de locomoção da galinha, tartaruga, girafa, galinha, leopardo, pássaro, entre outros. Esta atividade foi significativa para as crianças ativarem os seus conhecimentos prévios, fazendo a ligação ao projeto anterior desenvolvido na sala (A quinta – 1.º semestre); como também para explorarem o espaço exterior; produzirem a linguagem oral porque muitas das crianças quiseram imitar o som dos animais, criando onomatopeias; e, por fim, desenvolver uma forma de comunicação através da expressão corporal (Lopes da Silva, et al., 2016).

Recuperado o material: caixas de ovos, apara de lápis, lã, plasticina, rolhas, jornal, revistas, tintas, lápis de cera, lápis de cor, marcadores, folhas de papel reciclável A3, cartão, pedaços de papel coloridos, a equipa colocou-o no cesto da cor da sua equipa e validou no mapa do tesouro o número do posto onde foi cumprido o desafio, sendo este realizado até terem sido cumpridos todos os desafios do mapa de “Á procura dos materiais desaparecidos”, tendo-se notado um grande envolvimento que acompanharam a construção da página individual do jornal do grupo.

Para a construção do jornal, o grupo partiu da ideia de quais as descobertas favoritas acerca do corpo humano, e também do que já haviam referido aquando o diálogo acerca das possíveis soluções de divulgação do projeto. Assim, as crianças selecionaram os materiais que quiseram e construíram as páginas do jornal acerca de diversos temas - “Estou a fazer os dentes, a escova, a pasta e o copo com água” [TF], “Vou fazer uma língua em plasticina e uma pintada com tinta vermelha. Vou recortar coisas doces e azedas da revista para pôr à volta para o paladar. Pus estes riscos para pôr as fotografias aqui” [B], “Vou fazer os pulmões e o coração” [AM], “Vou fazer a cara toda com plasticina e o cabelo com lã” [J], sendo que fora fotocopiado o jornal do grupo para cada criança levar para casa, para que os encarregados de educação pudessem ver o jornal na integridade, e não apenas a página construída pelo seu educando.

Posto isto, é possível inferir que o projeto “Como é o meu corpo?”, partindo dos interesses e das necessidades das crianças, promoveu aprendizagens significativas através da ação e do envolvimento da criança no mesmo, sendo valorizada a sua opinião, tal como preconiza o paradigma construtivista e a pedagogia em participação, sendo que as crianças são “atores que coconstroem o conhecimento”, sustentando as ações pedagógicas desenvolvidas, atingindo assim um dos principais objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem do projeto: a aquisição de conhecimentos acerca das diferentes partes do corpo humano (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 98).

Assim, as práticas educativas desenvolvidas foram essenciais para a valorização e o reconhecimento da criança como centro da ação, sendo refletida e melhorada a cada semana a postura da mestranda de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças num ambiente seguro e agradável e o desenvolvimento profissional da futura educadora de infância na interação com as crianças e com os intervenientes do percurso formativo.

## 2. AÇÃO DESENVOLVIDA EM CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No âmbito da formação inicial docente, as experiências vivenciadas no 1.º CEB assumiram-se significativas, e como tal, proporcionaram momentos de constante aprendizagem e de construção de conhecimentos que contribuíram para o desenvolvimento do perfil de desempenho docente.

A formação inicial compreende um período fundamental de aquisição e construção de conhecimentos teórico-práticos que possibilitem a prática de um ensino de qualidade (Garcia, 1999). Essa apropriação de saberes plurais e diversificados é determinante para a profissão. Segundo Flores (2003), ao iniciar a atividade docente os professores ainda não se sentem preparados para enfrentar as realidades da escola e da sala de aula, pelo que evocam a sua experiência enquanto alunos para resolver as dificuldades diárias com que se vão confrontando. Neste contexto, realça-se a importância da Prática Educativa Supervisionada como um momento relevante de aprendizagem dos modos de ensinar a aprender a aprender, tão significativo na atualidade, e de mobilização de saberes teóricos e legais para fundamentar e compreender a prática educativa em contexto real. Realça-se, ainda, como um momento de apoio no sentido de estimular a autonomia dos futuros professores para se tornarem supervisores da sua própria prática, sujeitos produtores de saberes, como sublinha Freire (2009), elevando a sua autoestima e o seu prazer na docência. Este processo de construção será aqui explanado, de forma refletido, mobilizando a teoria para a prática na escolhas e direção do trabalho pedagógico.

Tal como referido no capítulo II, passou-se por etapas fundamentais para a transformação da prática que por sua vez impulsionaram o nosso desenvolvimento profissional. Assim, enfatiza-se a observação participante, sendo este um processo fundamental na formação de um docente, a medida em que foi possível conhecer os interesses, as motivações, as dificuldades e as necessidades que constituíram referências essenciais a ter em conta no momento de planificação, paralelamente às aprendizagens essenciais e aos programas e metas curriculares, permitindo práticas pedagógicas contextualizadas e motivacionais, na medida em que as crianças quando se

sentem motivadas “aprendem mais [e] de forma mais profunda” (Veríssimo, 2014, p. 74). Neste processo, destaca-se o registo das informações observadas em grelha de observação, essencial para um posterior processo analítico e reflexivo de modo a ser conclusivas as opções a ter em conta na planificação (Trindade, 2007). Outros instrumentos de observação foram selecionados (cf. Capítulo II) para a recolha da informação imprescindível à realização da planificação para intervenção. As planificações tiveram em consideração as necessidades da turma ao nível da autonomia, da resolução de problemas e do trabalho colaborativo, pelo que revelaram-se ajustadas e contemplaram também os seus interesses ao nível da Cidadania e Desenvolvimento, nomeadamente a educação financeira, bem como a utilização de tecnologias para a aprendizagem. Tendo em consideração um currículo de base humanista relevou-se o paradigma construtivista promotor de práticas pedagógicas que colocaram o aluno no centro do processo de aprendizagem, construindo o seu próprio conhecimento, pelo que evitou-se “não (...) transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47), dentro e fora da sala de aula, indo ao encontro do projeto de intervenção desenvolvido pela diáde pedagógica, intitulado por “Aprendendo em diferentes contextos, na escola, em casa”, já que a tecnologia digital atual favorece a aproximação destes dois contextos tornando o espaço e tempo de aprendizagem mais alargado.

Concomitantemente foram desenvolvidas competências do domínio cognitivo (saber), do psico-motor (saber fazer,) e do sócio-afetivo (saber ser e saber estar), nas crianças de modo a que estas se tornem elementos conscientes e responsáveis de uma sociedade.

Enfatizando a importância do trabalho colaborativo, foi dada primazia, no momento planificação e consequentemente no desenvolvimento das atividades, a práticas promotoras de trabalho colaborativo, de modo a fomentar “sentimentos de pertença [a um grupo], partilha e colaboração emancipatória” (p. 65), sendo que foram idealizadas práticas pedagógicas que mobilizassem recursos pedagógico-didáticos motivadores e que envolvessem competências específicas do currículo e outras transversais promotoras da articulação e flexibilidade curricular, visando o desenvolvimento integral do aluno (Menezes, 2014; Leite, 2012; DL n.º 139/2012, de 5 de julho). Paralelamente salienta-se também a importância da colaboração e interação

entre a orientadora cooperante e a díade pedagógica, bem como a mesma com a supervisora institucional, essenciais para o enriquecimento das práticas educativas em contexto, bem como para a formação e reflexão pós ação (Delors *et al*, 1996).

Neste contexto, optou-se pela MTP na medida em que proporciona a mobilização de saberes de diferentes áreas curriculares para dar respostas a problemas reais encontrados pela turma. Assim, iniciou-se pela identificação do problema seguida da pesquisa/produção, apresentação final/avaliação (cf. Capítulo I) (Leite, Malpique & Santos, 1991). Esta sequência ativou a participação dos alunos, estimulando o questionamento, a reflexão e decisão no encontro de soluções, a criatividade e resolução de problemas, como contribuiu para o desenvolvimento de competências como a autonomia, capacidade de gestão e decisão, pensamento crítico, sendo essencial a escuta e o questionamento dos alunos (Gambôa, 2011). Reforça-se as potencialidades da referida metodologia num paradigma construtivista que favorece o desenvolvimento de competências do perfil do aluno do século XXI e a personalização do ensino, uma das tendências fortes da educação atual.

Tendo como ponto de partida as linhas orientadoras suprarreferidas, serão apresentadas as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da PES, onde as motivações e as dificuldades dos alunos estiveram no centro do processo de ensino e aprendizagem. Para tornar a aprendizagem mais natural e significativa, desenharam-se práticas pedagógicas promotoras da articulação curricular e de competências transversais, desenvolveu-se um projeto baseada na MTP, associado a uma abordagem colaborativa, e à possibilidade de aprendizagem fora da sala de aula, aproximando a escola à família e a aprendizagem e favorecendo a aprendizagem em outros espaços e tempos.

Importa ainda acrescentar que, para a elaboração da planificação e desenvolvimento das práticas pedagógicas e, conseqüente análise reflexiva recorreu-se à análise e reflexão do PTT (cf. Capítulo II), a conclusões retiradas após a observação direta e participação no contexto de estágio da PES (cf. Capítulo II), bem como a entrevistas informais realizadas à orientadora cooperante, professora titular da turma.

Neste sentido, a turma evidenciou uma grande motivação e interesse dos alunos por aprender, demonstrando sempre muita curiosidade por novas aprendizagens, sendo uma turma bastante participativa. Paralelamente a

turma evidenciou dificuldades ao nível da autonomia e concentração, do trabalho colaborativo, da resolução de problemas e do respeito pelos ritmos de trabalho que eram bastante diversificados. Assim, tornou-se imperativo desenvolver regras de cidadania (saber-ser), como o respeito pelo outro e pela sua diferença; e promover competências como a autonomia, a capacidade de trabalhar em grupo e a desenvoltura para falar para toda a turma; visando assim o perfil do aluno do século XXI, rompendo com a triologia do saber-fazer - “ler, escrever, contar” (p. 35), do século XIX (Perrenoud, 2001).

Paralelamente, foi evidenciado pelos alunos interesses no mundo que os rodeia e na utilização de equipamentos eletrónicos e tecnológicos digitais que os cativam: por exemplo, jogos digitais, filmes, imagens, pesquisas na *internet*, sendo que através destes, os alunos conseguiram atingir mais facilmente os objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem.

Arends (2008), incentiva o uso da tecnologia como “ferramenta de motivação” (p. 145), na medida em que, promove o interesse e o envolvimento dos alunos nas tarefas, resultando assim em aprendizagens significativas. Outros autores também defendem o recurso às tecnologias, nomeadamente, Rodrigues (2011), ao complementar a ideia anteriormente referida, acrescentando que este recurso desenvolve melhoria ao nível das competências comunicativas; promove a capacidade de resolução de problemas; fomenta a interação entre os pares e o docente; ocorrendo, ainda, a probabilidade de aprendizagens ocasionais que deverão se transformar em intencionais, sendo este o papel do professor, a “chave para o sucesso (...) [devendo] ter a capacidade de correr riscos” (p. 80).

Deste modo, as práticas educativas foram pensadas objetivando a formação do aluno enquanto cidadão “autónomo, responsável e consciente (...) [possuindo competências] de trabalho colaborativo e capacidade de comunicação (...) [adquirindo] múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade (...) [tomando] decisões fundamentadas”, sendo que com o auxílio das TIC, foram adquiridas as competências do saber – ser e do saber-fazer (Oliveira-Martins, 2017, p. 15).

A análise reflexiva incidirá numa planificação de três dias, em volta de uma questão “Para que serve o dinheiro?”, tinha como objetivo principal que os alunos compreendessem para que serve o dinheiro, mas também que assumissem diversas atitudes nos modos de o gerir, de aplicar e nos métodos

de pagamento. Importa, ainda, referir que, ao longo das atividades, assim como em todas as planificações desenvolvidas pelo par pedagógico, não houve a necessidade de diferenciação pedagógica, no entanto foi prestado um apoio mais próximo e individualizado a alguns alunos que foram demonstrando algumas necessidades e dificuldades ao longo das aulas.

A prática pedagógica iniciou-se com a passagem de um vídeo, intitulado por “História da Moeda” sendo que o principal objetivo era desafiar motivar os alunos a participarem na reflexão encontrando resposta, suscitando, assim, a sua curiosidade e participação, referindo qual o papel do dinheiro nas trocas comerciais ([L] “O dinheiro é uma moeda e serve para pagar alguma coisa, para trocar por alguma coisa”). Esta resposta revelou a perceção que a criança tem do conceito de dinheiro, associando o dinheiro a uma moeda, quando este é o meio usado na troca de bens apresentando-se de diferentes formas. Este momento promoveu o diálogo da turma e permitiu fazer um *brainstorming* base para contribuir para o desenvolvimento de uma pesquisa orientada na internet (*WebQuest*). Na discussão sobre a forma como é adquirido o dinheiro pelos adultos, após a visualização do vídeo “De onde vem o dinheiro dos adultos?”, uma das crianças referiu ([M] “O pai e a mãe trabalham e no final do mês o patrão dá-lhe o dinheiro e a mãe já pode ir às compras e ir de férias”; [P] “A minha mãe não gasta o dinheiro todo guarda sempre algum”; [B] “O pai quando vai às compras às vezes paga com o cartão do banco e outras vezes com dinheiro”). Estas respostas abriram mais temas de pesquisa por um grupo: como se ganha dinheiro, medidas para gerir o dinheiro, que meios de pagamento existem, o que é necessidade e o que é supérfluo. A estratégia da construção nasceu das crianças, articulou com ambientes e conteúdos familiares, da vida real, potenciando uma aprendizagem com sentido já que as aprendizagens construídas poderão ser aplicadas diretamente na vida da criança ou da família, tendo a escola, assim, um papel importante na educação para a cidadania, na medida em que constitui e começa a preparar a criança desde cedo para o “primeiro degrau de uma caminhada” que será a sua vida em sociedade (Oliveira Martins, 1992, citado por Vasconcelos, 2006, p. 111). Note-se que, de forma a compreender a temática as respostas dadas pela turma foram analisadas para construir as questões-desafio, sendo registadas no caderno de apontamentos onde mais tarde puderam ilustrar a gosto. Assim, quando são lançados desafios às crianças, estas sentem-se mais estimuladas e

envolvidas no processo de aprendizagem, o que as leva a investigar e a encontrar respostas, tal como defende Arends (2008).

Com o intuito de os alunos utilizarem, aplicarem e gerirem o dinheiro da semanada que haviam recebido numa atividade anterior em que simulavam gerir e fazer as compras da família, estes puderam construir o seu próprio conhecimento através da ação, conforme a perspetiva construtivista. Assim, e devido às suas características investigativas e de curiosidade (cf. Capítulo II), os alunos decidiram investir mais na sua formação, participando nuns *workshop's* de ciência onde foi abordado a temática dos estados da matéria, estudada anteriormente, sendo que esta participação teve um custo de 4€ de taxa de inscrição e por cada material extra a usar na experiência os alunos tiveram que pagar 0,75€. É imperativo promover a educação para a cidadania para que os alunos se tornem, no futuro, cidadãos ativos, solidários e responsáveis, capazes de exercer os seus direitos na vida social, lutando pela igualdade e pela democracia, reconhecendo e cumprindo os seus deveres (Carvalho, Sousa & Pintassilgo, 2005).

Um dos *workshop's* tinham como base uma atividade experimental com o objetivo responder à questão-problema “Depois de solidificar ou fundir, a água pode voltar ao estado físico inicial?”, compreendendo, desta forma, qual o processo que acontece quando a água passa do estado líquido para o sólido (solidificação), e do líquido para o gasoso (evaporação). Depois da análise e partilha de ideias acerca da questão-problema, os cinco grupos de trabalho analisaram as instruções da experiência presente no guião de experiência distribuído anteriormente, e verificaram quais os materiais necessários para a execução da mesma, encontrando-se estes disponíveis numa mesa central onde os alunos puderam facilmente ter acesso e ir buscá-los, após o preenchimento das previsões – “O que eu prevejo?” que estes possuíam acerca do que iria acontecer e, posteriormente a realização da experiência (Martins et al., 2007).

Findada a etapa de previsão, experimentação e observação seguindo os procedimentos aconselhados e completando a tabela de registo, foi necessário preencher as conclusões – “O que concluo?” que foram retiradas após a reflexão de todo o processo referido, procedido de um momento de partilha das mesmas, bem como das principais, de forma a responder à questão inicial



“Depois de solidificar ou fundir, a água pode voltar ao estado físico inicial?”, registrando as dilatações no caderno diário.

Importa referir que alguns alunos revelaram, inicialmente, algumas dificuldades ao identificar o estado físico, inicial, da água sendo essencial relembrar os estados físicos da matéria, já estudados anteriormente. Ao longo do processo experimental, culminando no preenchimento das conclusões, foram observadas algumas dúvidas ao nível das diferentes passagens dos estados físicos da água, sendo que compreendiam o processo, sabiam como ocorria, mas não se lembravam do nome do mesmo, por exemplo, a solidificação ou da fusão, sendo essencial repetir várias vezes estes nomes dos processos de passagens dos diferentes estados físicos, levando a posteriores práticas pedagógicas, de modo a aprofundar e consolidar conhecimentos.

Esta atividade experimental contemplou diversas etapas como a previsão de resultados, a experimentação, a observação e a elaboração de conclusões e resultante partilha em grande grupo. Assim, a aprendizagem foi significativa, prazerosa e eficaz para os alunos pois, teve por base as suas ideias e concepções prévias, ou seja, aquilo que eles consideram que ia acontecer, refletido nas suas previsões, sendo que estas foram tomadas em linha de conta, dando a possibilidade aos alunos de testarem e verificarem as suas concepções, “reconstruindo [assim] o seu conhecimento” (Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck & Dorocinski, 2002; Piaget, 1997, citado por Pelizzari *et al*, 2002, p. 40).

Paralelamente, esta atividade sustenta-se na perspetiva construtivista, tendo em linha de conta a ideia “aprender é construir” defendida por Solé e Coll (1999, p. 19), na medida em que os alunos mobilizaram os seus conhecimentos iniciais para a partilha de ideias acerca da questão-problema. Posteriormente as crianças construíram o seu conhecimento através da ação, do processo experimental, interpretando o processo e atribuindo significado ao mesmo, enfatizando-se, ainda, a importância da interação entre os pares que revelou uma importância para aprendizagem (Piaget, 1980).

Esta atividade teve, ainda, como linha orientadora o trabalho experimental, sendo essencial na medida em que foi proporcionada uma abordagem da educação em ciências, nunca antes observada no contexto da PES, desenvolvendo atitudes de “interesse, apreciação e gosto pela Ciência” (Martins et al., 2007, p. 14). Esta abordagem foi essencial pois, permitiu a formulação e o teste de conjecturas, a observação, a experimentação e

interpretação, sendo visível o interesse, entusiasmo e curiosidade dos alunos; desenvolvendo, deste modo, o pensamento crítico e o pensamento criativo; o conhecimento científico; a capacidade de resolução de problemas, a tomada de decisões de um modo consciente e informado baseado em argumentos; atingindo assim competências de cidadania e desenvolvimento explanadas no perfil do aluno do século XXI (*idem*; Veríssimo, Pedrosa & Ribeiro, 2001; Oliveira-Martins, 2017). Assim, segundo Veríssimo et al. (2001), a abordagem da educação em Ciências é fundamental para a aquisição de aprendizagens e desenvolvimento ao nível cognitivo, afetivo e social (comunicação, participação, respeito pelos outros) indo ao encontro da perspectiva socioconstrutivista.

Com o desígnio de dar resposta à questão-problema “Para que serve o dinheiro?” foi desenvolvida uma prática pedagógica cujo objetivo foi conhecer os diferentes meios de pagamento. Como já fora referido anteriormente e valorizando a importância dos conhecimentos prévios dos alunos (“O que eu sei?”) para a promoção de aprendizagens significativas, a aula iniciou-se com uma reflexão sobre os hábitos familiares no ato de compra, referindo os meios de pagamento que conheciam, sendo o registo feito por um aluno numa aplicação *online* interativa, simulador de um mapa de conceitos. Como demonstrado, este momento teve como base a experiência dos alunos, sentindo estes que o seu conhecimento foi valorizado, encontrando-se assim mais motivados para aprender (Festas, 2015).

De modo a dar continuidade à atividade e com o objetivo de perceber o que os alunos queriam aprender, procedeu-se à leitura do texto “Meios de pagamento” presente no caderno 1 de Educação Financeira da Direção Geral de Educação (DGE), inicialmente, de uma forma individual e silenciosa e de seguida em grande grupo, fazendo diversas paragens e questionamentos acerca do que acabara de ser lido para que os alunos pudessem compreender as principais ideias-chaves do texto e chegassem ao tema central. Posteriormente, e após o registo das ideias-chave, os alunos manifestaram a sua opinião acerca dos meios de pagamento e dos cuidados a ter.

Foi neste seguimento que surgiu uma atividade centrada em abordagens construtivistas, a utilização de uma *WebQuest*, um modo seguro de investigar na internet, de forma colaborativa, promovendo a construção do conhecimento pela pesquisa, seleção, armazenamento e construção do produto

final. Esta metodologia é promotora do desenvolvimento pessoal como a autonomia, relação com o outro, poder de decisão, poder de comunicação, bem como o pensamento crítico e criativo, fomentando a participação, ao colocar o aluno no centro da aprendizagem, sendo este a construir o seu próprio conhecimento através da ação. O professor deixa de ser um transmissor de conhecimento para passar a assumir a posição de orientador de conhecimento através da descoberta e da experimentação. Segundo Carvalho (2007), a *WebQuest* promove a pesquisa e seleção de informação; coloca a aprendizagem como um desafio que os alunos têm de analisar e trabalhar colaborativamente, gerindo conflitos e a tomada de decisões; promovendo o contacto com recursos tecnológicos, fonte de motivação, de uma forma segura.

Importa referir que houve o cuidado de manter os grupos sob orientação da professora cooperante na medida em que existiram cinco grupos numerados, de quatro elementos cada um. Note-se que a divisão da turma em cinco grupos facilitou a gestão dos recursos digitais, na medida em que a escola não dispõe de computadores e *tablet's*, sendo estes disponibilizados pelo par pedagógico.

Inicialmente foi apresentado o *site* à turma, explorando o mesmo em conjunto, começando um alunos por ler a introdução, os procedimentos, as tarefas e os recursos contidos em cada tarefa. Cada grupo independentemente do seu tema teve como tarefa responder às seguintes questões “O que é?”, “Quando surgiu?”, “Para que serve?”, “Como é utilizado?”, “Existem restrições na sua utilização?”, enfatizando novamente “Aquilo que eu quero saber!”, assente na MTP. Para além disto, foi ainda necessário realizar exercícios matemáticos que envolveram as operações de multiplicação e divisão por dois algarismos, sendo que a correção foi realizada pelos alunos através de um código de barras bidimensional que se converte em texto. A utilização deste recurso demonstra mais uma vez a importância das TIC no ensino e acrescenta valor à aula na medida em que a criança aprende a usar de forma correta uma aplicação que lhe permite aceder a informação na vida real.

Após a explicação do funcionamento da *WebQuest*, os clicaram na pasta “Procedimentos”, onde encontrava a ligação de acesso ao próximo passo “Recursos”, sendo que nesta pasta encontravam-se as pastas numeradas dos grupos. Por forma a responder às questões acima referidas, os grupos encontraram e clicaram nas hiperligações seleccionadas pelas mestrandas, sendo que quando estas eram mais extensas era indicado o parágrafo; leram o

seu conteúdo; selecionaram a informação de acordo com a tarefa a realizar; registraram-na no seu livro criado anteriormente em suporte de papel, de modo a reunirem todos os conteúdos necessários para compreenderem a solução para o problema proposto ao grupo. A reflexão pelo grupo sobre a informação a transmitir à turma foi importante porque exigiu um diálogo no grupo, a compreensão da questão para melhor comunicar a informação recolhida relativamente ao tema. A conclusão da tarefa que culminou numa posterior apresentação (“O que eu aprendi!”) que foi realizada através de três aplicações *online* e interativas que permitiam criar um fundo sobre o tema e adicionar texto, escolhido pelo grupo.

Assim, os alunos realizaram as tarefas de forma autónoma, sem recorrer ao auxílio das professoras estagiárias tão frequentemente como o habitual ([P] “Professora estou com dificuldade em encontrar a opção de recortar a imagem, podes-me ajudar? (...) pronto, era tudo, podes ir professora!”), o que possibilitou o auxílio de alunos com mais dificuldades.

Para além disto, fora desenvolvido o pensamento crítico, na medida em que os alunos analisaram diversos textos e selecionaram informações específicas; a gestão e tomada de decisões e conflitos, pois, nem sempre existiu concordância no grupo, e os alunos tiveram de acordo na seleção de informação e nos diversos momentos de criação da apresentação. Importa acrescentar que a *WebQuest* promoveu o trabalho colaborativo, sendo que a interação entre os pares motivou os alunos para a aprendizagem (Bessa & Fontaine, 2002). Neste sentido, foi notória uma melhoria ao nível do desenvolvimento das capacidades de trabalhar em grupo, sendo observado uma divisão igualitária de tarefas e dos recursos tecnológicos. Assim, as relações de parceria, como destaca Vygotsky (cf. Capítulo I), marcam o diálogo, promovem desafios, inferindo o conceito construtivista da aprendizagem por projetos (Gambôa, 2011).

A *WebQuest* permitiu que os objetivos delineados para a prática pedagógica fossem atingidos, tornando-se assim uma metodologia importantíssima, na medida em que as atividades tornaram-se mais interativas provocando alterações significativas na aprendizagem (Tapscott, 1999 citado por Moreira, 2002). Quadro-Flores e Ramos (2016) defendem que a utilização de recursos tecnológicos nas práticas educativas cria um ambiente estimulante, o que influencia e potencializa a curiosidade, a atenção e o envolvimento dos alunos

no processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo “capacidades socioafetivas e linguísticas” (p. 202). As Tic promovem a transversalidade de saberes, despertando o sistema emocional e cognitivo, gerando um reforço na “capacidade de pensar, de compreender e de reter o conhecimento” (p. 203), dependendo do papel adotado pelo professor, bem como da sua planificação de aula (*idem*).

Uma das atividades mais prazerosa e causadora de grande entusiasmo foi o “*Monopoly*” criado pela díade pedagógica, tendo com base o contexto escolar e físico onde a instituição se encontra, objetivando a consolidação de conhecimentos de português e de matemática. Assim as “casas” do monopólio corresponderam a instituições e monumentos da cidade da Maia e do Porto; as “casas da sorte” corresponderam a dois baralhos: um para as questões de português e outro para as questões de matemática. Para além destas cartas existiram cartas da sorte que davam alguns benefícios ao jogador. Cada jogador teve direito a diferentes métodos de pagamento, nomeadamente dinheiro (1285€), cartão de multibanco com 200€ e um livro de cheques com 300€. O facto de existirem nos diversos métodos de pagamento para comprar as propriedades, um cartão de multibanco fictício com o nome de cada aluno, promoveu o sentimento de pertença e identificação com o grupo, como desenvolveu também a segurança emocional (McMillan & Chavis, 1986).

Este jogo teve um grande sucesso na medida em que entusiasmou os alunos ([P] “Este jogo é diferente do meu mas é muito fixe!”; [M] “Gostava de ter este jogo em casa para a minha mãe poder ajudar-me a estudar para o teste!”) por poderem rever conceitos de português e de matemática e retirar dúvidas, de uma forma lúdica ao usarem uma estratégia diferente da habitual. A utilização do jogo promoveu a atenção dos alunos mais desconcentrados pois, todos queriam responder dentro do tempo estipulado (adaptável consoante a dificuldade do exercício e o nível de desenvolvimento do aluno, para que todos pudessem ter a mesma oportunidade) para avançar no jogo.

Importa ainda acrescentar que a turma foi organizada em três grupos, com o intuito de agrupar os alunos com mais dificuldades com aqueles que se encontram num nível de desenvolvimento superior, sendo que esta flexibilização dos lugares tornou mais produtiva a atividade e a consequente aprendizagem, sendo que assim foi possível verificar os conhecimentos acerca

da zona de desenvolvimento proximal propostos por Vygotsky (cf. Capítulo I) (Arends, 2008).

O facto de ter sido utilizado um jogo para a consolidação de conhecimentos foi uma mais-valia devido ao seu cariz lúdico que tem “um papel primordial (...) no desenvolvimento da cognição, de atitudes, emoções e na manipulação de objetos ” e consequente aprendizagem (Moreira & Oliveira, 2004, p. 63; Condessa, 2009). Para além disto, o facto de os alunos estarem em contacto uns com os outros desenvolve a afetividade, que por sua vez permite que cada criança se sinta mais capaz e mais interessado na aprendizagem dos diversos conteúdos (Mattos, 2006).

Relativamente ao projeto de intervenção “Aprendendo em diferentes contextos, na escola, em casa”, este surgiu da necessidade de envolver os pais e/ou Encarregados de Educação no processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos, sendo este um dos objetivos deste projeto. Compreende-se que uma relação escola-família de qualidade, assente na colaboração, é potenciadora do sucesso e do desenvolvimento holístico da criança, constituindo, assim, “uma chave importante para melhorar a educação em Portugal” (Marques, 2001, p. 41).

Através da observação participante desenvolvida em contexto da PES, da análise do PTT do presente ano e em conversas informais com a orientadora cooperante (OC), foi possível chegar á conclusão que apesar dos pais/Encarregados de Educação demonstrarem iniciativa em questionar a docente titular de turma acerca do processo de ensino e aprendizagem dos educandos, apenas o fazem trimestralmente aquando da reuniões de avaliação ([OC] “Os pais geralmente dirigem-se à instituição para obter informações acerca dos filhos apenas nas reuniões de avaliação, trimestralmente, ou quando existe algum problema. Nesse caso eles procuram-se reunir comigo no horário de atendimento, flexibilizado facilmente.”)

Existindo a consciência que a relação escola – família não se limita apenas à frequência da comunicação com a orientadora cooperante cabe aos profissionais de educação promoverem um clima de incentivo à aprendizagem, quer em casa, quer na escola, que passa por manter relações de interação com a família das crianças, sendo este um dos objetivos do projeto (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Outro objetivo do projeto de intervenção foi a promoção da autonomia, do sentido de responsabilidade, do espírito investigativo, do pensamento crítico, da criatividade e de outras competências saber-ser e saber-fazer, indo ao encontro da missão e objetivos do agrupamento de escolas, promovendo assim valores como uma “cultura do saber”, “empenho e espírito de trabalho” e “sentido de responsabilidade e autonomia” (PEA, 2016-2019, p. 12). Este objetivo surgiu da necessidade de aquisição e desenvolvimento de algumas competências e da partilha de experiências, dos alunos com os familiares.

Assim surgiu o *edmodo*, uma rede social restrita, idêntica a um *facebook/moodle*, com o objetivo de os pais/encarregados de educação poderem ver trabalhos, apresentações e experiências dos seus educandos; como colaborarem com os mesmos nas tarefas para casa, propostas pelas estagiárias. Esta rede social permitiu aos alunos retirarem dúvidas acerca de algum tema; demonstrar curiosidades, bem como pesquisas realizadas autonomamente, permitindo, assim, o trabalho dentro e fora da sala de aula.

Todas as semanas, a partir do dia 13 de novembro, foram colocadas atividades com prazos estipulados, contextualizadas com as práticas pedagógicas desenvolvidas, sendo notório uma grande colaboração. Ao longo do tempo, para além de serem colocadas atividades realizadas pelos alunos em sala de aula, também foram colocadas fotografias de apresentações de pesquisas autónomas, para que, deste modo, os pais acompanhassem as diversas atividades escolares, sendo que esta iniciativa recebeu diversos elogios ([JP] “Parabéns!! Gostei muito!! Beijinhos para todos”; [M] “É bom poder ver o que a minha filha está a fazer na escola. Ainda bem que esta aplicação é inclusiva e todos podem utilizá-la. A minha filha, devido às limitações dela, quando era a *classdojo* saí um pouco prejudicada devido aos seus atrasos e prejudicava o grupo. Parabéns pela iniciativa!”).

O *edmodo* foi uma enorme fonte de motivação pois, até os alunos mais desinteressados demonstraram interesse em participar, realizando sempre a tarefa solicitada. Para além disto, ocorreram diversos momentos de aprendizagem por própria iniciativa dos alunos, como por exemplo, aquando uma atividade inserida numa planificação com o objetivo de conhecer a utilidade do dinheiro e mencionando o dinheiro que já caiu em desuso, estes foram investigar em casa se tinham escudos ou dinheiro de outro país e colocaram na plataforma e posteriormente levaram para a sala de aula.

Mais uma vez, o recurso às TIC foi essencial para atingir os objetivos do projeto de intervenção, na medida em que se tornaram “soluções inovadoras, úteis, atuais e transformadoras, (...) que otimizam resultados e produzem satisfação a quem as pratica” (Quadro-Flores, Perez, & Escola, 2011, p. 430).

Após toda a análise descritiva e reflexiva das atividades selecionadas derivadas de práticas pedagógicas é possível concluir que os objetivos idealizados para cada momento de ensino e aprendizagem foram atingidos.



## REFLEXÃO FINAL

Decorrida e terminada mais uma etapa formativa, impreterivelmente sucede a necessidade de um exercício reflexivo tendo por base todo o período da PES, em contexto de EPE e 1.º CEB, tendo por base o desenvolvimento do perfil duplo do profissional – educador de infância e docente de 1.º CEB, e para o qual o presente mestrado habilita. Deste modo, esta reflexão pretende enaltecer o desenvolvimento de competências profissionais, sociais e pessoais da formanda que contribuíram para o início da construção da identidade enquanto futura profissional, tratando-se de “um processo dinâmico e contínuo que se inicia na formação inicial e se prolongará ao longo do trajeto profissional” (Marta, 2015, p. 146).

Assim, as práticas pedagógicas desenvolvidas, bem como todo o processo da PES assentaram na metodologia de investigação-ação, atravessando o ciclo em espiral de ações reflexivas: observação, planificação, ação e reflexão, apresentado inicialmente por Lewin (1946) e desenvolvido posteriormente por Kolb (1984), Carr e Kemmis (1988), que conduziram à reflexão e a uma compreensão e melhoria das práticas educativas (Máximo-Esteves, 2008; Coutinho, 2014).

Em concomitância, o exercício das presentes considerações exigiu um enorme momento reflexivo pós-ação, ou seja um discernimento acerca da ação sendo que, segundo Sacristan (1999, citado por Júnior, 2010) é gerado a “consciência sobre a ação, expressa na forma de representações, lembranças ou esquemas cognitivos (...) [e através] da comunicação, é alimentada a memória do material para pensar sobre ações presentes e passadas, bem como para orientar as futuras” (p. 582). Perante esta afirmação, pretende-se enfatizar os diversos instrumentos de representação e comunicação da reflexão pós-ação, sendo estes a escrita de narrativas reflexivas e o diário de bordo. A narrativa reflexiva tornou-se um importante instrumento pedagógico para a construção e desenvolvimento da profissão docente, na medida em que a formanda recebia o *feedback* das supervisoras institucionais acerca das práticas pedagógicas da PES, possibilitando assim uma adaptação das práticas de modo a torná-las mais significativas. Comparativamente, o diário de bordo

constitui-se uma “estratégia investigativa de acesso de acesso ao pensamento do professor/educador/supervisor, mas também como estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional” (Ribeiro & Moreira, 2007, p. 43). Este incluiu observações, notas de campo, fotografias de atividades e registo dos diálogos das crianças, sendo bastante útil na medida em que permitiu à formanda recordar o passado, desenvolver uma atitude de reflexão e indagação, compreendendo as representações, as singularidades de cada um e o seu modo de construção de aprendizagens (Ribeiro, 2011). Assim, e de acordo com Mizukami (2003, citado por Gestoso de Souza et al., 2012), através da escrita de narrativas e da elaboração de um diário de bordo, a docente estagiária teve a oportunidade de proceder a uma análise sistemática das ações, a uma estruturação do pensamento e a uma recuperação das vivências; através do processo de reflexão, sendo este visto “como um processo privilegiado da construção de conhecimento e de desenvolvimento profissional” (Ribeiro, Claro & Nunes, 2007, p. 3115).

Posto isto, importa referir também que, uma das razões para o percurso ao longo da PES ser de qualidade e contribuir favoravelmente para a construção e desenvolvimento da identidade profissional foi a troca e a partilha de saberes resultando no estabelecimento das relações com os intervenientes: crianças, par pedagógico, assistentes operacionais, educadora cooperante, professora cooperante e supervisoras institucionais pois, tal como Fullan e Hargreaves (2001) defendem, “Não nos desenvolvemos isoladamente, mas sim através das nossas relações” (Pedras & Seabra, 2016, p. 297).

Assim, enfatiza-se o trabalho colaborativo e os momentos reflexivos, muito presentes no processo formação da estagiária, o que possibilitou a construção de conhecimentos, partilha de valores e do quadro legal, partilha de dificuldades e superação das mesmas, valorização de saberes e a reformulação dos planos de ação deixando de lado as pedagogias que transmitiam uma certa passividade, passando a desenvolver práticas mais ativas com base na teoria construtivista. Deste modo, e tendo como o quadro teórico a teoria da aprendizagem social de Bandura ocorreu uma grande valorização do trabalho colaborativo na medida em que “os profissionais aprendem na interação com os seus colegas, tornando-se bem mais evidente, neste caso, a aliança entre supervisão e colaboração” (Alarcão & Canha, 2013, citado por Pedras & Seabra, 2016, p. 302).

Fazendo uma retrospeção do período de estágio, a formanda sentiu algumas dificuldades ao nível da metodologia de trabalho de projeto na prática na PES no 1.º CEB. Nesse sentido, foram essenciais todas as reuniões decorridas com a supervisora institucional e a extensa pesquisa de quadro teórico, sendo que, através das quatro fases: identificação do problema, planificação e desenvolvimento, execução e divulgação avaliação foram promovidas atividades que fomentaram a articulação e transversalidade de saberes, o que em ambos os níveis educativos, possibilitou a construção de aprendizagens significativa e o desenvolvimento integral do sujeito. Considera-se que esta dificuldade se tornou uma conquista para a mestranda.

Paralelamente, considera-se que ocorreu uma evolução e uma mudança de opinião quantos aos recursos tecnológicos incluídos nos planos de ação. Se outrora os recursos tecnológicos eram encarados como uma distração, atualmente, estes são vistos como uma promoção da descoberta de aprendizagens tendo como base a estimulação e o envolvimento da criança, a transversalidade de saberes, o trabalho colaborativo, criando ambientes de aprendizagens motivadores e de apoio para a pesquisa (Means & Olso, 1995). Assim, as TIC são promotoras de aprendizagens ativas, sendo a criança o centro das mesmas, construindo o seu próprio conhecimento tal como preconiza a teoria construtivista (Quadro-Flores & Ramos, 2016).

É imperativo, ainda, mencionar que outra dificuldade sentida e superada foi ao nível da gestão do tempo na elaboração das planificações de atividades, quer no contexto de EPE, quer no contexto de 1.º CEB pois, eram sempre escutadas e valorizadas as opiniões das crianças, seguindo muitas das vezes outras propostas de atividades devido à flexibilidade e abertura do plano de ação, prolongando-se o que havia sido planificado. Ao longo do tempo, e após um conhecimento mais aprofundado das características das crianças tornou-se mais simples gerir o tempo de cada atividade no momento de elaboração do plano de ação.

No que toca à transição dos contextos de estágio, foi sentida uma grande ansiedade por parte da mestranda pelo facto de, ter desintegrado uma turma de 4.º ano, para integrar um grupo de crianças com cinco e seis anos, com níveis de desenvolvimento e de aprendizagem, necessidades e interesses totalmente díspares. Neste sentido, houve a necessidade, por parte da formanda, de investigar e refletir na importância das transições entre os níveis

educativos. As transições educativas são um processo complexo pois, provocam na criança sentimentos de inseguranças e desconfiança que devem ser desconstruídos pelo profissional de educação. Assim, se a transição educativa for bem sucedida, poderá contribuir para o bem-estar das crianças, na medida em que ganham mais autoconfiança e ocorrem aprendizagens mais eficientes pois, tal como defende Bronfenbrenner (s.d, citado por Portugal, 1992), o ambiente exerce influência no desenvolvimento da criança.

O desenvolvimento do perfil de desempenho duplo ganhou uma nova importância para a docente estagiária após a observação e a reflexão, na medida em que apesar dos níveis educativos serem distintos, existem algumas similitudes entre os mesmos, como por exemplo os pilares educativos e as dimensões organizativas: organização do espaço, organização do tempo, organização das interações e a organização dos materiais, sendo que estas dimensões adaptadas consoante o níveis de desenvolvimento, necessidades e interesses das crianças, sendo estes diferentes entre a EPE e o 1.º CEB.

Por fim, considera-se que este período formativo foi essencial para a construção de saberes, bem como a articulação e adaptação entre teoria e prática, mas que teve um grande impacto na construção da identidade profissional e pessoal da formanda definindo o Educador que esta pretende ser – um valorizador da escuta da criança através de um olhar atento e reflexivo. Deste modo o docente não pode parar de observar, de questionar, de comparar, de refletir, de se atualizar dos quadros teóricos e legais pois, a formação contínua é essencial para que o Educador continue a inovar, a evoluir e a transformar as práticas educativas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2005). As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico. *Interacções* (Online) (1), 25-53. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/70619315.pdf>
- Abreu, D. (2016). A relação escola-família como potenciadora do sucesso educativo. *Relatório de estágio*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal.
- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Araújo, J. M., & Araújo, A. F. (2007). Maria Montessori: infância, educação e paz. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto & M. A. Pinazza, *Pedagogia (s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 115-144). Porto Alegre: Artmed.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- ASFAC (2016). *Educação financeira*. Disponível em <https://www.asfac.pt/pagina/30/competencias>
- Baquero, R. (1998). *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto alegre: artes médicas.
- Barra, A. (2014). Uma Análise do Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. *Revistas Unincor*, (Online), 12 (1), 766-774. Disponível em [http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/1328/pdf\\_161](http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/1328/pdf_161)
- Barroso, M., & Leite, C. (2010). A formação dos docentes e o currículo. *Debater o currículo e seus campos: políticas, fundamentos e práticas: actas do IX colóquio sobre questões curriculares/V colóquio luso-brasileiro*, 3316-3323. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/35057/2/86012.pdf>
- Becker, F. (2009). O que é o construtivismo?. *Desenvolvimento e Aprendizagem sob o Enfoque da Psicologia II*. Disponível em

[http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/fetch/74464829/oque\\_construtivismo.pdf](http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/fetch/74464829/oque_construtivismo.pdf)

- Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: «Uma» introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: ASA Editora.
- Bravo, M. (2010). *Do Pré-Escolar ao 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo práticas de Articulação Curricular. Dissertação de Mestrado*. Instituto de Educação, Braga, Portugal.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Caraça, J. (2007). *Ciência e educação em ciência ou como ensinar hoje a aprender ciência. Ciência e educação em Ciência*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Carvalho, A. M. (2007). A WebQuest: evolução e reflexo a formação e na investigação em Portugal. In F. A. Costa, H. Peralta, & S. Viseu (Orgs.), *As TIC na Educação em Portugal* (pp. 299-327). Porto: Porto Editora.
- Carvalho, C., Sousa, F., & Pintassilgo, J. (2005). *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto Editora.
- Castro, C. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Alemanha: Coordenação do ensino do Português na Alemanha.
- Chauvel, D., & Michel, V. (2006). *Brincar com as Ciências no Jardim de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Coelho, L., & Pisoni, S. (2012). Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. *Revista e-Ped*, (Online), 2 (1), 144-152. ISSN 2237-7077. Disponível em [http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto\\_2012/pdf/vygotsky\\_-\\_sua\\_teor%C3%ADa\\_e\\_a\\_influ%C3%AAncia\\_na\\_educacao.pdf](http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/vygotsky_-_sua_teor%C3%ADa_e_a_influ%C3%AAncia_na_educacao.pdf)
- Condessa, C. (2009). *(Re) aprender a brincar*. Ponta Delgada: Nova gráfica.
- Costa, L.P. & Santa Bárbara, R.B. (s.d.). A Educação da Criança na Idade Antiga e Média. *VII Jornada de Estudos Antigos e Medievais*, VI

- Ciclo de Estudos Antigos e Medievais do PR e SC. UEM.* Disponível em <http://www.ppe.uem.br/jeam/anaais/2008/pdf/coo8.pdf>
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, (Online), (31), 213-230. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto editora.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Geremek, B., Chung, F., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., & Nanzhao, Z (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Diogo, F (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Porto: Plural Editores.
- Diogo, F., & Vilar, A. (2000). *Gestão flexível do currículo* (3ª ed.). Porto: edições ASA.
- Direção-Geral da Educação (DGE) (s.d). *Aprendizagens essenciais*. Acedido em: <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-o>
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Penso.
- Esteve, J. (1999). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (org.), D. Hameline, J. G. Sacristán, J. Esteve, P. Woods, & M. Cavaco, *Profissão Professor* (2ª ed. ) (pp. 93-124). Porto: Porto editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto editora.
- Estrela, M. (2010). *Profissão Docente. Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Eto, A., & Sá, N. (2011). A experiência dentro do processo formador educativo em: Froebel, Freinet e Dewey. *Revista Reflexão e Ação*, (Online), 19

- (2), 56-74. Disponível em <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/2171/%201906>
- Festas, M. (2015). A aprendizagem contextualizada: análise dos seus fundamentos e práticas pedagógicas. *Educ. Pesqui.* (Online), 41 (3), 713-728. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0713.pdf>
- Fialho, I. (2007). *A ciência experimental no Jardim-de-Infância*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação.
- Flores, M. A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In M. C. Moraes, J. A. Pacheco, & M. O. Evangelista (Orgs.), *Formação de Professores: Perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 127-160). Porto: Porto Editora.
- Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (2.<sup>a</sup>ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (1998). *Educação para todos - o Ensino Primário, de ciclo único do ensino básico a ciclo intermedio da educação básica*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Formosino, J. (2013). Modelos curriculares na educação básica - o caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.<sup>a</sup> ed.) (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Fortes, C. (2009). Interdisciplinaridade: origem, conceito e valor. *Revista acadêmica Senac online*, (Online), 6, 1-11. Disponível em [https://www.pos.ajes.edu.br/arquivos/referencial\\_20120517101727.pdf](https://www.pos.ajes.edu.br/arquivos/referencial_20120517101727.pdf)
- Freire, P. (1991). *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.



- Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), R. Gambôa (Org.), J. Formosinho, & H. Costa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-77). Porto: Porto Editora.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança*. Porto: Porto Editora.
- Gestoso de Souza, A.; Carneiro, R.; Perez, S.; Oliveira, E.; Reali, A., & Anunciato de Oliveira, R. (2012). A Escrita de Diários na Formação Docente. *Educação em Revista*, (Online), 28 (1), 181-210. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/235889957\\_A\\_escrita\\_de\\_diarios\\_na\\_formacao\\_docente](https://www.researchgate.net/publication/235889957_A_escrita_de_diarios_na_formacao_docente)
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança* (5<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamii, C. (2003). *A teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kilpatrick, W. (2007). *O Método de projecto* (12<sup>a</sup> ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Klausen, L. (2017). Aprendizagem significativa: um desafio. *Educere. XII Congresso nacional de educação*, (Online), 6403-6411. ISSN 2176- 6. Disponível em [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25702\\_12706.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25702_12706.pdf)
- Júnior, V. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, (Online), 34 (4), 580-586. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n4/v34n4a14>
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

- Lebrun, M. (2008). *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, (Online), 16(1), 88-93. Disponível em [https://www.aeolivais.edu.pt/docs/orientadores/carlinda\\_leite.pdf](https://www.aeolivais.edu.pt/docs/orientadores/carlinda_leite.pdf)
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1991). *Trabalho de Projecto 1. Aprender por projectos centrados em problemas* (2ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.) (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- Marques, R. (1994). Colaboração família-escola em escolas portuguesas: um estudo de caso. *Inovação*, 7, 357-375. Disponível em <http://cid.cig.gov.pt/nyron/library/Catalog/winlibsrch.aspx?skey=&pesq=3&doc=1011&bo=0>
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal: Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Berlim: Novas Edições Acadêmicas.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F., & Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência: actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Mattos, S. (2006). *O desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático: Possíveis articulações afetivas*. Caderno Dá Licença, 89-102.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto editora.
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *American Journal of Community Psychology*, (Online),

- 14(1), 6-23. Disponível em <https://pdfs.semanticscholar.org/e5fb/8ece108aec36714ee413876e61b0510e7c80.pdf>
- Means, B., & Olson, K. (1995). *Technology and education reform: Studies of Education Reform*. Washington DC: US Government Printing Office.
- Menezes, C. (2014). Autodireção na aprendizagem. In F. Vieira (Org.), *Quando os professores investigam a pedagogia. Em busca de uma educação mais democrática* (pp. 63-101). Ramada: Edições Pedagogo.
- Miras, M. (1999). Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala (Orgs.), *O construtivismo na sala de aula* (6ª ed.) (pp. 57-77). São Paulo: Editora Ática.
- Moreira, A. (2002). Crianças e tecnologia, tecnologia e crianças. Mediações do educador. In J. Ponte (org.), *A formação para a integração das tic na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico* (pp.9-17). Porto: Porto editora.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2004). *O jogo e a matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moreira, M. (2011). Quebrando os silêncios das histórias únicas: As narrativas profissionais como contranarrativas na investigação e formação em supervisão. *Formação Docente*, (Online), 5 (5), 11-29. Disponível em <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/43/33>
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Nascimento, G., & Souza, M. (2014). Uma visão holística da educação: da fragmentação à totalidade. *Interletras*, (Online), 3(19), 1-11. Disponível em [https://www.unigran.br/interletras/ed\\_anteriores/n19/conteudo/artigos/19.pdf](https://www.unigran.br/interletras/ed_anteriores/n19/conteudo/artigos/19.pdf)
- Neves, R., & Damiani, M. (2006). Vygotsky e as teorias de aprendizagem. *Revista UNIrevista*, (Online), 1 (2), 1-10. ISSN 1809-4651. Disponível

em <http://www.miniweb.com.br/educadores/Artigos/PDF/vygotsky.pdf>

- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.<sup>a</sup> ed.) (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2010). Pedagogia: A terceira margem do rio. *Que Currículo para o Século XXI?* (pp. 39-51). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Disponível em <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/CurrSecXXI/CurrSecXXI6.pdf>
- Oliveira, E., & Gonzaga, A. (2011). *Pedagogia de projetos: uma alternativa didática ao ensino de ciências*. Disponível em <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1540-1.pdf>
- Oliveira, M. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In I. Alarcão (org.), R. Santiago, M. Oliveira, J. Tavares, M. Roldão, I. Sá-Chaves, M. Amaral, D. Ribeiro, & M. Mamede, *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 43-54). Porto: Porto editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II : da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-participação: a perspetiva da associação criança. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), F. Andrade, & J. Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 97-116). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (3<sup>a</sup>ed.) (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.<sup>a</sup> ed.) (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, pp. 25-60.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J. & Monge, G. (2016). Credo Pedagógico para as transições educativas. In J. Formosinho (Org.), G. Monge (Org.), J. Oliveira-Formosinho (Org.), A. Lima, I. Machado, F. Passos, & J.Sousa, *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica* (pp. 13-17). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Martins, G. (org.) (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Pacheco, J. (1998). A avaliação da aprendizagem. In J. Tavares (org.), G. Portugal, L. Almeida (org.), C. Sousa, J. Pacheco, & I. Sá-Chaves, *Conhecer, aprender, avaliar* (pp. 111-132). Porto: Porto editora.
- Papalia, D., & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento Humano* (12.<sup>a</sup> ed.). Porto Alegre: AMGH Editora.
- Pedras, S., & Seabra, F. (2016). Supervisão e Colaboração: contributos para uma relação. *Revista Transmutare*, (Online), 2 (1), 293-312. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/313678920\\_Supervisao\\_e\\_Colaboracao\\_contributos\\_para\\_uma\\_relacao](https://www.researchgate.net/publication/313678920_Supervisao_e_Colaboracao_contributos_para_uma_relacao)
- Pelizzari, A., Kriegl, M., Baron, M., Finck, N. & Dorocinski, S. (2002). Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. *Revista PEC*, (Online), 2 (1), 37-42. Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>

- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto: Porto alegre.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: ASA Editores.
- Peterson, P. D. (2003). *O Professor do Ensino Básico - Perfil e Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Piaget, J. (1980). *Psicologia e Pedagogia*. (D. Lindoso, & R. Silva, Trads.) Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Pires, E. L. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentários*. Edições ASA.
- Pombo, O. (2005). Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Liinc em Revista*, (Online), 1(1), 3-15. Disponível em <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3082/2778>
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In I. Alarcão, G. Portugal, M. Sarmiento, N. Afonso, T. Gaspar, T. Vasconcelos, & M. Roldão, *Relatório do Estudo - A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos (pp. 33-67)*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistemas de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Promethean (s.d). *A sala de aula moderna. Abordagens estratégicas para líderes escolares*. Disponível em [https://static1.squarespace.com/static/516605e8e4b035d7482e302b/t/590a0a68d2b8576cabe1cb3e/1493830271800/BCN\\_Brochura\\_A\\_Sala\\_de\\_Aula\\_Moderna\\_Promethean.pdf](https://static1.squarespace.com/static/516605e8e4b035d7482e302b/t/590a0a68d2b8576cabe1cb3e/1493830271800/BCN_Brochura_A_Sala_de_Aula_Moderna_Promethean.pdf)

- Quadro-Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2009). Integração de tecnologias na prática pedagógica: boas práticas. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (5764-5779). Braga: Universidade do Minho. Disponível em [http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6400/1/ART\\_paulaflores\\_2009.pdf](http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6400/1/ART_paulaflores_2009.pdf)
- Quadro-Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2011). Novas soluções com TIC: boas práticas no 1º Ciclo do Ensino Básico. In V. Gonçalves, M. Meirinhos, A. Valcalver, & F. Tejedor (Ed.), *1ª Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC (ieTIC)* (pp. 429-439). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Quadro-Flores, P., & Ramos, A. (2016). Práticas com TIC potenciadoras de mudança – 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE). Instituto Politécnico do Porto, 195-203.
- Rego, M. (2015). *Livro do professor – Nível II – 8/10 anos*. Lisboa: Edições Piaget.
- Ribeiro, A. (1994). *Reflexões sobre a reforma educativa*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo...Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In A. Moreira (Org.), J. Paraskeva, M. Moreira, D. Ribeiro, I. Barbosa, I. Costa, Â. Vasconcelos, F. Vieira, & M. Melo, *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*, 41-56. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Ribeiro, D., Claro, L., & Nunes, S. (2007). Diários Colaborativos de Formação: a co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva, & L. Almeida (Eds.). *Libro de Actas do Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 3115-3127). A. Coruña.

- Ribeiro, D. (2018). *Ficha da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada*. Porto: Escola Superior de Educação.
- Ribeiro, D., & Moreira, M. A. (2007). Onde acaba o Eu e começa o Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro (Org.), *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*, (pp. 43-57). Porto: Areal Editores.
- Rodrigues, F., Brito, E., Velho, F., & Ferreira, E. (2016, Julho). O papel da observação em contexto da formação de educadores de infância - uma prática necessária. *Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior*, 337-346. Universidade de Lisboa. Disponível em <http://bdigital.ipg.pt/dspace/bitstream/10314/4043/1/Livro-de-Atas-do-CNaPPES-2016-3.pdf>
- Rodrigues, M. (2011). A integração das TIC no 1º Ciclo do Ensino Básico. *ESCOLA: espaço de preservação, criação e transmissão*, 77-83. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8941/1/A%20integra%C3%A7%C3%A3o%20das%20TIC%20no%201%C2%BA%20Ciclo%20do%20Ensino%20B%C3%A1sico%20-%20pp.%2077-83.pdf>
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular. Para a Autonomia das Escolas e Professores*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE).
- Roldão, M. C. (1999a). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (1999b). *Os professores e a gestão do Currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto editora.
- Roldão, M. C. (2005). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores* (3.ª Edição). Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2008). Que Educação queremos para a infância?. In I. Alarcão, G. Portugal, M. Sarmento, N. Afonso, T. Gaspar, T. Vasconcelos, & M.



- Roldão, *Relatório do Estudo - A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 176-197). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Sá, J., & Varela, P. (2004). *Crianças Aprendem a Pensar Ciências: uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Sacristán, J. G. (2013). O que significa o currículo. In J. G. Sacristán (org.), *Saberes e incertezas sobre o currículo* (pp. 16-35). Porto Alegre: Penso.
- Santos, M. (2002). *Trabalho Experimental no Ensino das Ciências*. Lisboa: Instituição de Inovação Educacional.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (coord.). *Os professores e a sua formação* (pp.77-91). Lisboa: Dom Quixote.
- Silva, A. (2017). Brincar e aprender: Aprender a brincar. In T. Sarmento (Org.), F. Ferreira (Org.), R. Madeira (Org.), A. Silva, M. Silva, M. Rocha, S. Azevedo, L. Gomes, M. Migueis, N. Abrantes, & S. Moreira, *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 12-29).
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder*. Coleção Biblioteca das Ciências do Homem, Ciências da Educação XVII. Porto: Edições Afrontamento.
- Solé, I., & Coll, C. (1999). Os professores e a concepção construtivista. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, (Orgs.) *O construtivismo na sala de aula* (6ª ed.) (pp. 9-29). São Paulo: Editora Ática.
- Solé, I. (1999). Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala (Orgs.), *O construtivismo na sala de aula* (6ª ed.) (pp. 29-54). São Paulo: Editora Ática.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional* (5ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Tardif, M., Lessard, C., & Gauthier, C. (2000). *Formação dos professores e contextos sociais*. Porto: RÉs editora.

- Tavares, J., & Alarcão, I. (1992). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação: Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Umbelino, M., & Zabini, F. (2014). A importância da interdisciplinaridade na formação do docente. *Seminário internacional de educação de educação superior 2014. Formação e conhecimento*. Disponível em [https://www.uniso.br/publicacoes/anais\\_eletronicos/2014/1\\_es\\_for\\_macao\\_de\\_professores/44.pdf](https://www.uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/1_es_for_macao_de_professores/44.pdf)
- Vale, A., & Mouraz, A. (2014). Da monodocência aos ensaios de coadjuvação no 1.º ciclo do ensino básico, Reconfigurações de um ciclo da educação básica. *Educação, Sociedades & Culturas*, (Online), (43), 87-105. Disponível em [https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC43\\_AnaVale.pdf](https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC43_AnaVale.pdf)
- Vasconcelos, T. (2006). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar* (Online), (12), 109-117. Disponível em [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/714/2/SeE12A\\_I\\_mportanciaTeresa.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/714/2/SeE12A_I_mportanciaTeresa.pdf)
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada: Cruzamento de saberes e competências*. Lisboa: Edições Colibri.
- Vasconcelos, T. (coord.) (2011). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Veríssimo, A., Pedrosa, A., & Ribeiro, R. (coords.)(2001). *(Re)Pensar o Ensino das Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Veríssimo, L. (2014). Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda. In J. Machado (Org.), J. Alves (Org.), A. Bolivar, I. Freire, J. Amado, J. Formosinho, J. Azevedo, J. Verdasca, L. Veríssimo, M. C. Roldão, & M. Guerra, *Melhorar a Escola – Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas*

- educativas* (pp.73-90). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão - Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vieira, F. (2005). Pontes (In)visíveis entre Teoria e Prática na Formação de Professores. *Currículo sem Fronteiras*, (Online), 116-138. Disponível em [https://www.oei.es/historico/docentes/articulos/pontes\\_in-visibles\\_teoría\\_práctica\\_formación\\_profesores\\_vieira.pdf](https://www.oei.es/historico/docentes/articulos/pontes_in-visibles_teoría_práctica_formación_profesores_vieira.pdf)
- Yudina, E. (abril a junho de 2009). A Abordagem Histórico-Cultural de Lev Vigotsky. *Noesis: Redescobrir Vigotsky*, (77) 3-23.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. A. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (6ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Zenhas, A. (2006). *O papel do director de turma na colaboração escola-família*. Porto: Porto Editora.

## **DOCUMENTOS LEGAIS E ORIENTADORES**

- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro. Ministério da Educação, Lisboa. Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar.
- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Avaliação na Educação Pré-Escolar.
- Constituição da República Portuguesa, 1976.
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República – I Série n.º 129. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Currículo.
- Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. Diário da República – I Série n.º 65. Ministério da Educação, Lisboa. Alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República – I Série n.º 201. Ministério da Educação, Lisboa. Perfil geral do desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República – I Série A n.º 201. Ministério da Educação, Lisboa. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. Diário da República – I Série n.º 237. Ministério da Educação, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República – I Série A n.º 34. Ministério da Educação, Lisboa. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República – I Série n.º 129. Ministério da Educação, Lisboa. Estabelecimento do regime jurídico da educação inclusiva.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República – I Série n.º 129. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Currículo.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República – I Série n.º 92. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Aprovação do regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Despacho normativo n.º 5908/2017 de 5 de julho. Diário da República – 2ª Série n.º 128. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Autonomia e Flexibilidade curricular.

Despacho normativo n.º 6173/2016 de 10 de maio. Diário da República – 2ª Série n.º 90. Ministério da Educação, Lisboa. Criação do Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania.

Despacho normativo n.º 6478/2017 de 26 de julho. Diário da República n.º 143/2017 – 2ª Série, Ministério da Educação, Lisboa. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

- Lei n.º 65/2015 de 3 de julho. Diário da República – I Série n.º 128. Assembleia da República, Lisboa. Primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.
- PAA (2018-2019). Plano Anual de Atividades, Porto.
- PCG (2018-2019). Projeto Curricular de Grupo, Porto.
- PEA (2016-2019). Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas.
- PTT (2018-2019). Plano de Trabalho da Turma, Porto.
- Unicef. (1989). Convenção sobre os direitos das crianças. Assembleia Geral das Nações Unidas.

# NM

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Julho 2019